

710716

LIX. ÉVFOLYAM ★ 1950 JANUÁR—FEBRUÁR

MAGYAR PEDAGÓGIA



BUDAPEST, 1950

TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATKIADÓ N. V.

MAGYAR PEDAGÓGIA

Főszerkesztő: MÉREI FERENC.

Felelős szerkesztő: VAJDA GYÖRGY MIHÁLY.

Szerkesztőségi titkár: GÖNDÖR TIBOR.

Szerkesztőbizottság: BÉI ERNŐ, FARAGÓ LÁSZLÓ, GÖNDÖR TIBOR,
GYALMOS JÁNOS, MÁTE JÓZSEF, MÉREI FERENC, SIMONOVITS ANNA,
VAJDA GYÖRGY MIHÁLY.

Szerkesztőség: Országos Neveléstudományi Intézet, Budapest VIII, Üllői-út
66/c, Telefon: 139—951, 136—174.

Felelős kiadó: A Tudományos Folyóiratkiadó N. V. vezérigazgatója.

Kiadóhivatal: Budapest V, Szalay-utca 4. Telefon: 112—674, 112—681,
312—545.

Megjelenik kéthavonként.

Előfizetési ár évi 36 forint.

Példányonkénti eladási ár 6 forint.

A beküldött kéziratokért a szerkesztőség nem vállal felelősséget.

TARTALOM

	Lap
<i>Markos György:</i> Az ötéves terv az iskolai oktatásban, különös tekintettel a földrajzra	1
A MŰVELTSÉGI MONOPÓLIUM FELSZÁMOLÁSA	
<i>Ravasz János:</i> Az általános iskolai lemorzsolódás okainak vizsgálata (Befejező közlemény)	15
A NEVELÉS TÖRTÉNETE	
<i>Felkai László:</i> A klerikális reakció parlamenti harca az 1868. évi népoktatási törvény ellen	47
MAI NEVELÉSÜNK KÉRDÉSEI	
<i>Faragó László:</i> A „koalíciós neveléstudomány” bukása	66
<i>Székely Imre:</i> Az új nevelés kérdései	77
SZEMLE	
<i>Vajda György Mihály:</i> Krupszlája szól a magyar nevelőkhöz	88
<i>Göndör Tibor:</i> Küzdelem a polgári ideológia befolyása ellen a szovjet neveléstudományban	98
Idegen nyelvű összefoglalás	
a) Orosz	106
b) Francia	109

MAGYAR PEDAGÓGIA

LIX. ÉVFOLYAM

1950 FEBRUÁR

AZ ÖTÉVES TERV AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A FÖLDRAJZRA

Ötéves tervünk Magyarország egész társadalmi és gazdasági életének menetét előre megszabja. A termelés eddig soha nem ismert rohamos emelkedése, a hatalmas beruházások megváltoztatják az ország gazdasági szerkezetét, átalakítják az egész ország képét. Azonban a terv összeállítása és papíron való lefektetése csupán kezdete a tervmunkának. A terv eredményessége attól függ, milyen mértékben sikerül a dolgozó tömegeket a terv végrehajtása érdekében mozgósítani. Minden dolgozónak ismernie kell a terv általános célkitűzéseit és alkotóelemeit. A terv egyes tételeinek és nagy körvonalainak ismertetését már az iskolai oktatásban el kell kezdeni, hogy a gyermekek is tisztában legyenek vele.

Minden tárgyban számtalan lehetőség adódik a terv különböző részeinek ismertetésére, vagy az adott tananyag keretében való feldolgozására. Különösképpen áll ez a dolog természetéből kifolyólag a földrajzra. A terv keretében új üzemek, új gyártelepek, sőt egész új városok épülnek, megváltoznak nagy területek, sőt az egész ország külső képe. Új kapcsolatok szövődnek az ország egyes részei, falu és város között.

Mindezeket a változásokat, amelyek ma még nem láthatók, de amelyek szemünk előtt fognak lejátszódni az elkövetkezendő öt év folyamán, ismertetni, tudatosítani kell. A tudatosításnak azonban egyik legfőbb nehézsége, hogy ne mondjuk, akadálya az, hogy tanítóink és tanáraink maguk sincsenek kellőképpen értesülve a tervgazdaság és különösképpen az ötéves terv alapvonásairól és részleteiről. Ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy az ötéves tervet és a tervgazdaságot általában minden nevelő ismerje, hogy azt mindennapi nevelő munkájában ismertetni és konkrét esetben alkalmazni tudja. Az első feladat az alapfogalmak tisztázása, mert még tankönyveinkben is mind a mai napig meglehetősen nagy tájékozatlanság, zűrzavar uralkodik e téren.

TERVGAZDASÁG

A tervgazdaság előfeltételei

A tervgazdaság szó elég sűrűn szerepel tankönyveinkben és oktatásunkban minden különösebb és bővebb magyarázat nélkül.

Oktatásunkban világosan le kell szögezni, hogy tervgazdaság és kapitalizmus egymással nem férnek össze. A tervgazdaság a *szocializ-*

mus sajátos gazdasági rendszere, mint a kapitalizmusé az anarchikus tőkés termelés, a profitra való termelés. A kapitalista országokban is beszélnek tervgazdaságról, de ez nem más, mint demagógia, amellyel el akarják hitetni, hogy a Szovjetunió eredményei a kapitalizmusban is megvalósíthatók.

A tervgazdaság minden lényeges vonásában és alkatelemében különbözik a kapitalista gazdálkodástól.

A kapitalista gazdálkodás mozgató rúgója a vállalkozói haszon — a profit. A tervgazdálkodásé a dolgozó tömegek szükségleteinek kielégítése.

A tőkés termelésben „szabad verseny“, azaz anarchia uralkodik s ezen a kartellek és trösztök nem változtatnak lényegileg. A tervgazdaságban a terv szabályozza a termelés és elosztás minden lényeges fázisát és megszervezi és meghatározza az egész gazdaságot és ezen keresztül a társadalmi életet.

A tőkés termelés anarchiája következtében elkerülhetetlenek a válságok, állandó és időnként óriási méretű munkanélküliség nyomja le a tömegek életszínvonalát; a tervgazdaságban a terv biztosítja a termelés és ezzel az életszínvonal állandó emelkedését. Szemben a tőkés viszonyokkal itt a munkaerőhiány leküzdése jelent problémát, ami viszont szervezett munkaerőgazdálkodással a technika állandó fejlesztésével biztosítható.

A tőkés termelésben a termelőeszközök a kapitalisták tulajdonában vannak, míg a tervgazdálkodást folytató országokban társadalmi tulajdonban, vagy túlnyomórészt társadalmi tulajdonban, a döntő termelőeszközök a dolgozók államának tulajdonában vannak.

Tehát nem minden államosítás és állami tulajdon jelent szocializmust, illetve tesz lehetővé tervgazdaságot. Az államosítás csak akkor biztosíthatja a gazdaság egységes és tervszerű menetét, ha az állam, amelynek tulajdonában a termelőeszközök vannak, a dolgozók, munkások és parasztok állama.

Mindebből még nem következik az, hogy tervgazdálkodás csak ott lehetséges, ahol a termelőeszközök már száz százalékig köztulajdonban vannak. Ha ez így volna, a népi demokráciában nem lehetne tervgazdaság. A tervgazdaság maga is eszköz a termelőeszközök minél nagyobb részének köztulajdonba vételére, illetve a köztulajdonba vett termelőeszközök jelentőségének, gazdasági súlyának gyorsabb növelésére. A tervgazdaság a népi demokratikus országokban oly mértékben lehetséges, amilyen mértékben a legfontosabb termelőeszközök az államhatalom birtokában vannak.

Az első szocialista tervgazdálkodást a Szovjetunió valósította meg. A háború és polgárháború hatalmas pusztításai ellenére a Szovjetunió képes volt aránylag rövid idő alatt nemzetgazdaságát tervszerűen helyreállítani, majd Sztálin útmutatásai alapján, az elmélet gyakorlati alkalmazásaként kidolgozta és megvalósította az ötvenes tervekét, amelyek az elmaradt agrárországból fejlett, modern, gépesített mezőgazdasággal rendelkező ipari országot teremtettek. A Szovjetunióban kidolgozott

elvi alapok és gyakorlati módszerek ma már minden, a szocializmus felé haladó ország tervgazdasága számára irányadóak.

Konkrétan felvetve a kérdést, rá kell világítanunk a különbségre a kapitalista országok úgynevezett tervei és a szocializmus országa, a nagy Szovjetunió és a szocializmus felé haladó népi demokráciák tervei között.

Bizonyos mértékű tervszerűség a kapitalista országokban a háború megnyerése, tehát imperialista célok érdekében érvényesülhetett, de a háború után minden tervszerűsége irányuló kísérlet kudarcba fulladt. A hírhedt Marshall-terv nem terv, még kevésbé tervgazdaság. Egyik célja az amerikai monopol tőkések európai piacainak biztosítása, hogy a válságot elkerüljék. De még ezt a célját sem érhetik el, mert nem fejleszti a marshallizált országok termelőerőit, hanem éppen ellenkezőleg, visszafejleszti azokat, mert amerikai készárúval árasztja el ezeket az országokat, munkanélkülivé, tehát vásárlóképtelenné tesz milliós tömegeket.

A három — és az öt éves terv

Magyarország tervgazdaságában és terveiben látni kell a fejlődés különböző fokozatait, a hároméves terv és az öt éves terv közötti különbségeket. A hároméves terv fő célkitűzése volt a háború pusztításainak helyreállítása. Ez nem jelentette a réGINEK a helyreállítását, hanem ÚJNAK, jobbnak megteremtését. A helyreállítás szó csupán a termelés mennyiségére vonatkozott, de nem a nemzetgazdaság szerkezetére és a termelőviszonyokra.

A hároméves terv olyan időpontban kezdődött meg, amikor a magyar gyáriparnak mindössze egyharmadrésze volt állami tulajdonban, a kereskedelem, nagykereskedelem és a mezőgazdaság túlnyomó része magántulajdonban volt. A hároméves terv folyamán a külkereskedelem és a nagykereskedelem százszázalékig állami kézbe került, államosítottuk a magyar gyáripari termelést teljes egészében, kifejlesztettük a szthánovista-mozgalmat, élmunkások és munkabrigádok mozgalmát, hatalmas tartalékot tártunk fel. A hároméves terv a további tervgazdaság alapjává vált.

Az öt éves terv már lényegesen megváltozott politikai és közgazdasági viszonyok között indul meg. Az államhatalom szilárdan a dolgozóké az MDP vezetésével. Ipari termelésünk közel százszázalékig állami tulajdonban van, a mezőgazdaságban egyre jelentősebbé válik a termelőszövetkezetek munkája és az állami szektor, a mezőgazdasági gép- és traktorállomások, valamint az állami mintabirtokok révén. Míg a hároméves terv lényegileg helyreállítási terv volt, az öt éves terv olyan terv, amelyben már újat építünk.

„A hároméves tervben újjáépítettük az országot, az öt éves tervben új országot építünk“ — mondotta Rákosi Mátyás s ezzel fejezte ki legvilágosabban a két terv közötti különbséget.

Ezt a különbséget oktatásunkban nem szabad egy percre sem szem elől tévesztetni.

Még konkrétebben megfogalmazva, az ötéves terv folyamán az eddigi agráripari Magyarországból fejlett mezőgazdasággal rendelkező ipari országot teremtünk s lerakjuk a szocializmus alapjait Magyarországon.

Szakítani kell tehát oktatásunkban azzal a beállítással, amely állandóan a mezőgazdaságot állítja előtérbe. Tudomásul kell venni, hogy Magyarország ipari országgá válik, amelynek döntő vezető és gazdasági ága a modern, tudományos üzemszervezési alapon működő gyár-
ipar és a vele kapcsolatos kohászat és bányászat.

A kézműipar, illetve kisipar szerepe már korábban is jelentéktelen volt a gyár-
ipar mellett, most méginkább az. Ha Szeged iparáról beszélünk, ne a szegedi papucsot említsük mint jellegzetességet, hanem a cukorgyárat, a kenderfonót és főleg a most épült szegedi textilkombinátot és annak társadalmi és gazdasági kihatásait a város életére. A példákat még lehetne folytatni...

Az ötéves terv három alkotórésze és négy szektora

Az ötéves terv, mint általában a szocialista tervgazdaság, három egymással szorosan összefüggő alkotóelemből áll. A tervgazdálkodás fő célja a dolgozó ember életének szebbé, jobbá, gazdagabbá tétele, nagyobb anyagi és szellemi lehetőségek biztosítása minden dolgozó számára. Szárazabb kifejezéssel ezt az *életszínvonal emelésének* nevezik.

Az életszínvonal emelése az anyagi és szellemi juttatásokból adódik. Végeredményben azonban a *termelés* mennyiségének függvénye, akár cipőről, ruháról, akár könyvről, vagy sportstadionok és színházak építéséről van szó.

A szocializmusban és a népi demokráciában az életszínvonal emelkedésének biztosítéka tehát a *termelés* tervszerű növelése mind a mezőgazdaságban, mind az iparban (ideértve a bányászatot és kohászatot is). A kapitalizmusban a termelés növekedése a tömegek életszínvonalának csökkenéséhez vezet. A termelés emelkedésénél a szocialista tervgazdaság meghatározott arányokat szab meg. Noha a végső cél a fogyasztási javak tömegének emelése, a cél érdekében a *termelőeszközöket gyártó iparágak* termelését kell elsősorban növelnünk.

A szocialista tervgazdaság egyik alaptörvénye a termelőeszközöket gyártó iparágak termelésének fokozottabb növelése, mert ezek az ágazatok, különösen a nehézipar, biztosítják a gépi felszerelést nem csupán az ipari termelés egyéb szektorai számára, hanem a mezőgazdaságban, közlekedésben, a kulturális és szociális jellegű építkezésekben is. Ezen a téren szintén a nagy Szovjetunió példáját követjük.

Az ipari termelés emelkedése az ötéves terv folyamán tízenyolcszor olyan gyors, mint a háború előtti tőkés gazdálkodásban volt. A háború előtt 1 százalékkal sem emelkedett az ipar termelése egy

év alatt, az öt éves tervben több mint 17 százalékkal növekszik az ipari termelés évente. A mezőgazdasági termelés növelése nem lehetséges ily tempóban, a mezőgazdasági termelés eltérő jellege következtében. Az öt éves terv ezen a téren is megsokszorozza a háború előtti eredményeket, amennyiben a mezőgazdasági termelés összértéke évi 8%-kal emelkedik.

A termelés emelkedése azonban nem lehetséges a jelenlegi *termelő-eszközök mennyiségének* növelése nélkül. A termelés emelkedésének, az életszínvonal állandó és fokozatos növelésének előfeltétele tehát a termelőeszközök mennyiségének és teljesítőképességének állandó növelése. Ezt a célt szolgálják a *beruházások*. Beruházáson értendő a szocialista felhalmozás folyamán létrejött *termelési alapoknak* felhasználása, amely a meglévő termelőerőket növeli, vagy a nemzeti vagyon állagának emelkedéséhez hozzájárul.

Tehát beruházás: egy új üzem építése, vagy egy régi üzemnek új gépeket és berendezésekkkel való felszerelése.

Nem beruházás: a nyersanyagnak, vagy üzemanyagnak bármily nagymértékű beszerzése és nem beruházás: a folyamatos gépkopás, vagy más elhasználódás kiegyenlítése, a gépek és berendezések folyamatos karbantartása.

Beruházás: új üzemek, gyárak, gépállomások létesítése, traktorok beszerzése, de beruházás a mezőgazdaságnak nemesített vetőmaggal, vagy műtrágyával való *önköltségi áron aluli* ellátása is, mert ezek a befektetések a termelés mennyiségének növelésével járnak. Beruházás: természetesen iskolák, kórházak, szanatóriumok, üdülők és sportpályák építése is, mert ezek a *legértékesebb termelőerőknek, az embernek* a teljesítőképességét növelik s ezen felül az életszínvonal emelkedésének fontos elemei.

Szükséges volt az öt éves terv e három alkotóelemének: az életszínvonalnak, a termelésnek és a beruházásoknak bővebb tárgyalása, különösképpen a beruházások fontosságának hangsúlyozása, mert a terv végrehajtása folyamán ez utóbbiak mutatkoznak meg a legkonkrétebben az ország külső képében. Minden új üzem, vagy ipari település, minden gépállomás, tanyaközpont — a hozzájuk vezető és az őket összekötő utak és vasutak, az épülő kórházak és szanatóriumok megváltoztatják az ország képét, átalakítják a „tájat“, megváltoztatják az őket körülvevő vidék gazdasági életét, a különböző területek egymáshoz való kapcsolatait.

A termelés, a beruházások és az életszínvonal négy szektorban jut kifejezésre, illetve négy szektorban csoportosítható. Ezek:

1. Az ipar — ideértve elsősorban a gyáripárt, a bányászatot és kohászatot és végül a kézmű-, illetve kisipart is.

2. A mezőgazdaság — ideértve a növénytermelést és állattenyésztést, valamint az erdészetet is, ha nem egyszerű fakitermelés.

3. A közlekedés és szállítás — azaz út és vasúthálózat, valamint a víziutak építményeinek és gördülő állományának, illetve járműveinek fenntartása, fejlesztése és forgalmuk növelése,

4. A szociális és kulturális jellegű beruházások — azaz kórházak, szanatóriumok, egészségházak, bölcsődék, iskolák, főiskolák, egyetemek, művészeti és tudományos intézmények, sportlétesítmények, stb.

Az eddig elmondottak alapján világos, hogy először az ipart kellett emlitenünk s minden tárgyalásban és ismertetésben a továbbiakban is a fősúlyt az iparra kell helyeznünk. Az ötéves beruházási tervnek több mint 40 százalékát fordítjuk az ipar fejlesztésére és ezen belül a nehézipar teljesítőképességének növelésére. Akár az egész ország gazdaságának átalakítását, akár az egyes városok, területek vagy vidékek új képét elemezzük, elsősorban az ipari termelést és az általa előidézett változásokat kell hangsúlyoznunk. Még a mezőgazdasági termelés növelésénél és átalakításánál is rá kell mutatnunk arra, hogy mindez csupán az ipari termelés növelésével volt elérhető, akár traktorokról, traktorállomásokról, műtrágyáról vagy öntözőcsatornák építéséről van szó.

A számok és mennyiségek magyarázata

Az eddigiekben szándékosan kerültük a számadatokat s csupán általános és elvi megállapításokra szorítkoztunk. Az elméleti kérdések ugyanis döntően fontosak az oktatásban és megszabják az oktatás menetét, elvi alapjait és módszereit. Azonban elkerülhetetlenné válik bizonyos ponton a konkrétumok, a mennyiségek, az arányok ismertetése és az ekkor szükséges számadatok, milliós, százmilliós és milliárdos tételek felsorolása. Ez okozza általában a legnagyobb nehézséget az oktatásban, mert sem a tanuló, sem a tanár nem látja világosan e hatalmas összegek jelentőségét, még kevésbé az arányokat. A számadatok, helyesebben mennyiségek ismertetésére feltétlenül szükség van, azonban mi sem volna helytelenebb, mint a milliárdos összegek pusztá elismertelése, megfelelő érzékeltető magyarázat nélkül.

A magyarázat és érzékeltetés módszerei azonban nem mindig szerencsések. Vulgáris mód a pénzösszegek nagyságának ismertetése. Például, hogy az 50 milliárd forintnyi beruházás annyit jelent, hogy az egymásmellé rakott százforintosok elérnének a Napig, vagy esetleg valamely más csillagig, vagy ennyiszer és ennyiszer lehetne letakarni velük a földet. Az ilyenfajta magyarázatok túlságosan is vizuálisak, a tényleges mennyiségekről semmit sem mondanak és e mellett azt a hamis képzetet keltik, hogy a beruházás, vagy termelés nem munka, szervezés és erőfeszítés eredménye, hanem egyszerűen bankóiban fizethető, amelyek számát a nyomdában tetszés szerint lehet növelni.

Helyesebb módszer a termelési, vagy beruházási mennyiségek ismertetésénél az összehasonlítás Magyarország korábbi helyzetével vagy a kapitalista országokkal.

Helyes módszer az egyes termelési vagy beruházási tételek felbonthatása a lakosság számához viszonyítva, azaz annak megállapítása, hogy a beruházásokból mennyi jut egy-egy lakosra.

Az első esetre példa lehet az a kölcsön, amelyet 1945-ben Anglia vett fel Amerikától. Anglia 1945-ben 3,75 milliárd dollár kölcsönt

vett fel s ezt öt év alatt teljesen elköltötte, a nélkül, hogy a kapott összeggel termelőerőit, vagy dolgozó népének életszínvonalát emelte volna.

A kis Magyarország saját erejéből öt év alatt 50 milliárdot fordít nemzetgazdaságának fejlesztésére, azaz kereken négymilliárd dollárt.

A Marshall-terv juttatásai a 16 marshallizált európai ország számára egy év alatt 2,5—3 milliárd dollárt tesznek ki, tehát valamivel több mint a felét annak, amit Magyarország fordít öt év alatt a termelőerők fejlesztésére és az életszínvonal növelésére.

Ha a beruházások összegét elosztjuk a lakosság számával, azaz azt nézzük, mit jelent egy-egy lakosra az 50 milliárd beruházása, megállapíthatjuk, hogy Magyarország minden egyes lakosa, dolgozók és nem dolgozók, csecsemők, felnőttek és aggastyánok fejénként ötezer forintot kapnak azon az összegben felül, amelyből különben is megélnék.

Természetesen a beruházás nem ajándék, hanem a termelőeszközök fejlesztését célozza, tehát 1 millió ipari munkást feltételezve, minden egyes ipari munkás termelőképességét 21 ezer forint értékű új géppel, berendezéssel, stb. növeljük. Az összeg hatásfoka azonban az erők összedadása, csoportosítása és célszerű felhasználása révén megszorosodik.

A termelési mennyiségeknek érzékeltetése szintén történhetik a fejadagok, vagy más országokkal való összehasonlítás alapján, esetleg a korábbi nagytőkés, nagybirtokos Magyarországgal való összehasonlítás révén. Például az ötéves terv folyamán 18,5 millió tonna szén termelünk, azaz kereken kétszer annyit, mint a háború előtt, azaz egy lakosra ma 2 tonna szén jut, míg a háború előtt csupán 1 tonna jutott. Ezzel szemben Franciaországban egy lakosra ma sem jut több 1 tonnánál.

Pamutszövet-termelésünk 152 millió méter, azaz az ország minden lakosára 16 méter pamutszövet jut; az ötéves terv végén 243 millió, azaz fejénként 24 m.

Nem lehet cél itt a példák további halmozása, vagy az ötéves terv egyes részletes tételeinek számszerű ismertetése. Az ötéves terv törvényjavaslata és Gerő Ernő parlamenti beszéde bőven megvilágítják a kérdés számszerű oldalát. A pedagógusok feladata az, hogy ezen adatok, elvek és általános irányvonalak alapjait a mindennapi oktatásba bevigyék, alkalmazzák és magyarázzák. A magyarázatoknak nem általánosságban és elvont módon kell lefolyniok, hanem a napi anyaghoz való alkalmazkodásban, a napi anyag konkrét mondanivalójába való beleszővés és magyarázat révén.

Például, ha a Hortobágyról beszélünk, szakítsunk már végre a délibábbal, a ridegmarhával, a pásztorkodással, a karikásostorral és a villogó gatyával; e helyett mutassunk rá a hortobágyi öntözőrendszer kiépítésére, az ott folyó öntözéses takarmánynövény termelésre, a rizstermelésre, a hároméves tervben felépített és ötéves tervben továbbépítendő egészséges munkáslakásokra, a hortobágyi állatállomány és fajállattenyésztés nemzetgazdasági jelentőségére. Hortobágy ma egész Tiszántúl tenyészállat törzsellományának nevelőhelye, stb., stb.

A Dunántúlnál a zalai kis falvak idillikus élete és „gazdálkodása” helyett mutassunk rá a zalai olaj-előfordulások jelentőségére, az olaj- és földgáztermelésre és az ezek alapján kiépített és még kiépítendő ipartelepek jelentőségére a dolgozó nép életszínvonala szempontjából is.

A Duna—Tisza közén ne a tanyaromantikát hangsúlyozzuk, mert a tanyarendszer a mezőgazdaság legembertelenebb és legkultúrátlanabb formája, a közlekedés elmaradottságának és a multból örökölt termelőviszonyoknak és termelőmódoknak nem kívánatos csökevénye. Mutassunk inkább rá a gép- és traktorállomások, továbbá az állami birtokok jelentőségére, az útvonalak kiépítésére, amely lehetővé teszi a gyors közlekedést s ezáltal lehetővé teszi a nagyobb egységekbe való tömörülést és így a magasabb anyagi és kulturális életszínvonalat, stb., stb.

AZ ÖTÉVES TERV FÖLDRAJZA

Általános kép

Az eddigi általános ismertetés alapján is van már mód az ötéves terv jelentőségének és egyes tételeinek ismertetésére földrajzoktatásunkban. A következőkben azonban ötéves tervünk *konkrét* földrajzi kihatásait próbáljuk nagy vonásokban elemezni és jellemezni.

Bevezetőben hangsúlyoztuk, hogy az *ötéves terv új országot épít*. Elmaradt agráripari országból fejlett mezőgazdasággal rendelkező ipari országot teremt. Tehát az ipar részesedése a nemzeti jövedelemből az 1938. évi 38 százalékról és az 1949. évi 49,7 százalékról 58,7 százalékra emelkedik, nem számítva a kézműipart. Ebben a számadatban jut kifejezésre az a döntő változás, amelyet az ötéves terv nemzetgazdaságunk szerkezetében létrehoz. *A nemzetgazdaság ilyen szerkezete megfelel majd egy fejlett ipari-mezőgazdasági ország képének.*

Az ipar jelentőségének ilyen mértékű megnövekedését úgy érjük el, hogy az ipari termelést öt év alatt 86,4 százalékkal növeljük s ezen belül a nehézipar termelését megkétszerezzük s a könnyűiparét 72,9 százalékkal emeljük.

Ez a változás annyit jelent továbbá, hogy bánya- és ipari üzemek sűrű hálózata fogja át az egész országot s nincs egyetlen olyan megyéje vagy városa az országnak, amelyben új ipari üzem ne létesülne. A meglévő ipari üzemek kibővülnek, jelentőségükben megnövekednek és kihatnak a környező terület egész gazdasági életére, egymáshoz való kapcsolataira, stb.

Az ipari termelés ily módon való tervszerű emelése *végetvet az ipari termelésünk földrajzi megoszlásában látható aránytalanságnak*. Mindaddig Magyarország ipari munkásságának 58 százaléka tömörült Budapesten és annak szűkebb környékén, a jelenlegi Nagybudapesten. Az ötéves terv folyamán bekapcsolandó 480 ezer új ipari munkás és értelmiségi túlnyomórészt nem Budapesten talál elhelyezkedést, hanem az ország más ipari területein.

Budapestet főleg forgalmi helyzete tette az ország politikai és később gazdasági fővárosává. Az ipari termelés Budapesten összpontosult. A profit érdekében folytatott tőkés termelésben a piac szempontja volt a döntő, a fogyasztópiacé és a munkapiacé egyaránt. Nemzetgazdasági szempontokra nem volt tekintettel. A tőkés termelési rendben a tőkések érdeke szabályozta az ipari település és fejlesztés irányát.

Jelentősebb ipari, különösképpen nehézipari termelés még ott bontakozott ki, ahol nyersanyag lelőhelyek voltak, tehát a vas- és szénbánya-vidékeken, de itt is inkább csak a *nyersanyagtermelés*, illetve *kitermelés* folyt, az anyagot feldolgozásra többszáz kilométerre szállították nyers állapotban.

A könnyűipar, bár ennek semmi nemzetgazdasági indokolása nem volt, szintén a fővárosban települt. Hatalmas területek maradtak tehát ipar, ennek következtében gazdasági fejlődés és ipari proletariátus nélkül. Éppen ez volt, ha nem is célja, de szívesen vett eredménye a tőkés rendszernek, mert az ipari munkásság forradalmi ereje helyett szívesebben látta az elszórt, elmaradott kisiparaszi gazdaságot. Viszont a szocializmus megteremtése kisiparaszi gazdaságok alapján lehetetlen s mennél nagyobb számú ipari munkásság létesül az ország minél több részében, annál biztosabb alapokra épül a szocialista tervgazdaság.

Új ipartelepek és iparvidékek

A tervszerű szocialista ipartelepítés és általában a területrendezés elvi alapjait a Szovjetunióban dolgozták ki és hajtották végre Lenin és Sztálin útmutatásai alapján. A magyar ötéves terv területi elrendezésének tervezete a Szovjetunió gazdag tapasztalatai alapján készült a nagyfőntosságú társadalmi, népességi, természeti, földrajzi adottságok és lehetőségek figyelembevételével. Ezeket az adatokat eddig még nem hozták nyilvánosságra részleteiben, csupán néhány alapvető vonás ismeretes, amelyeket máris figyelembe vehetünk. Minden bizonnyal a következő hónapok folyamán újabb részleteket ismerünk meg s ezeket fel kell használnunk az oktatásban.

Az első jelentősebb ipari központ *Budapesten kívül a borsodmiskolci* iparmedence a közelben lévő szénelőfordulások és vasérctelepek révén. Ezen a területen hatalmas kombinált ipari üzemek létesülnek, „kombinátok“, ahol a nyersanyag kitermelésétől és előkészítésétől kezdve a készáru gyártásig a termelés minden fázisa képviselve lesz. Ennek a medencének gazdasági, kulturális és politikai kisugárzása az északi országhatártól egészen a Tiszáig fog kihatni. Az itt dolgozó munkások és mérnökök számára is épülnek új lakások, lakótelepek, sőt egész városok. Ezeket az új lakótelepeket és városrészeket szervesen kell ellátni a környező vidéknek élelmiszerrel. Az ipari fejlesztés következtében tehát a mezőgazdasági jellegű terület is átalakul.

A második hasonló módon átalakuló ipari területe az országnak a Dunántúl délkeleti területe, Baranya, illetve a Mecsek-hegység és

annak további környéke, az itt létesítendő nehézipari kombinát révén, amelynek kihatása e terület gazdasági életére és külső képére nagy vonásaiban ugyanaz lesz, mint a borsod—miskolci iparvidék kiépítése.

A harmadik hasonló módon kifejlődő terület a már eddig is nehézipari jellegű Győr körül alakul ki, s vonzókörébe vonja, feltehetőleg, az egész Kis-Alföld területét.

A dorog—tokod—tatabányai terület mindmáig elsősorban szén-termelő vidék volt, azonban ezen a területen is új üzemek épülnek, a régieket kibővítjük s ennek következtében a terület szintén átalakul és kibővül, s nagymértékben megváltoztatja az egész vidék képét.

Földrajz oktatásunkban eddig aránylag kevés figyelmet szenteltünk a *Vértes és Bakonyvidék* természeti kincseinek, az ott előforduló bauxit-, mangán- és szénkészleteknek. Ezek alapján a Várpalota, Pét, Ajka által meghatározható területen fejlődik ki a *középdunántúli iparvidék*. Itt épülnek az új műtrágyagyárak és egyéb vegyiüzemek, a ferromangán kohók, alumíniumtermelő és feldolgozó üzemek, az ott lévő szenek felhasználására erőművek és vegyi üzemek. Veszprémben épül a vegyipari felsőoktatás egyik központi intézménye.

A *zalai* olaj-előfordulások és a további módszeres kutatás ezen a területen olajfeldolgozó és egyéb vegyipari termelés alapját veti meg. Az olaj és a földgáz természetesen mint energia is felhasználásra kerül.

Könnnyűiparunk fejlesztésének szintén megvannak a maga természeti, földrajzi adottságai a döntő társadalmi adottságok és szükségletek mellett. Könnnyűiparunk termelési mennyiségének fejlesztése, új könnnyűipari ágazatok megteremtése ötéves terveünk egyik legfontosabb feladata. Nyilván a nehézipar elhelyezése kötöttebb, a nyersanyag és energia előfordulások alapján, mint a könnnyűiparé. De könnnyűiparunk telepítésénél is érvényesek ezek a szempontok különösképpen akkor, ha a természeti adottságok mellett társadalmi adottságok és szükség-szerűségek is érvényesítik hatásukat.

A Tiszántúlnak a Körösöktől délre fekvő területe és a Duna—Tisza-köz déli része Magyarország legmelegebb területe, ahol az év öt hónapjában az átlagos havi hőmérséklet 18 fok fölött van. Ez a terület alkalmas számos iparnövény termelésére. Elsősorban a rostonövényekre kell gondolnunk. Ugyanez a terület alkalmas az olajos növények és a Szovjetunióban kikísérletezett és onnan hozott gumipityang (kokszagiz) termelésére. Természeti adottság tehát, hogy ezen a területen jelentős és nagyterjedésű textilipar, olajfeldolgozó és gumiipar létesüljön, egyéb könnnyű vegyipari és más könnnyűipari ágazatok mellett. Ennek a területnek sűrű lakossága, különösképpen a magas mezőgazdasági nép-sűrűség lehetővé teszi azt, hogy a lappangó mezőgazdasági munkanélküliséget felszámoljuk, a mezőgazdasági népesség egy részét az iparba átvesszük.

A Köröstől északra fekvő tiszántúli terület szintén alkalmas speciális ipari üzemek telepítésére és a meglévő üzemek kibővítésére. A burgonyatermelés keményítőgyárak és egyéb vegyi üzemek telepí-

tésének alapját adja a Nyírségben, ugyanott és délebbre dohánygyárak és olajos növényt feldolgozó üzemek létesülhetnek.

A Duna—Tisza köze homokján modern, nagyüzemi gyümölcstermelésnek kell létrejönnie, megfelelő feldolgozó konzerv-üzemekkel, szeszgyárakkal, hűtőházakkal, forgalmi épületekkel, stb.

4 mezőgazdaság

A mezőgazdaság tárgyalásánál — éppúgy mint az iparnál — akár az egész országot egységesen jellemezzük, akár egyes vidékekről van szó, a *termelő viszonyokból* kell kiindulnunk. Itt figyelembe veendők a mult termelőviszonyok és a jelenlegiek, de méginkább a termelőviszonyokban elérni kívánt változások.

Általában és *minden egyes vidéken* rá kell mutatni a nagybirtokok pusztító hatására, amelynek következménye volt a szegény- és középparasztság fokozatos elnyomorodása és kiszolgáltatottsága. Miközben megmutatjuk, hogy a népi demokrácia földet adott a dolgozó parasztnak, utalnunk kell a szövetkezetek, mégpedig a falusi *termelőszövetkezetek* szerepére és jelentőségére.

Az elaprózott nadrágszíj-földekkel szemben a *táblás* gazdálkodás és általában a szövetkezeti gazdálkodást állítjuk előtérbe, helyi példák és eredmények alapján megmutatva ezek eredményeit. Az ötéves terv hatalmas anyagi összegekkel támogatja a szövetkezeteket, aminek eredménye nem csupán a dolgozó parasztság életszínvonalának emelkedése, hanem ezzel párhuzamosan a mezőgazdasági termelés magasabbfokú tervszerűsítése is.

A szövetkezetek mellett egyre jelentősebbekké válnak az ötéves tervben az *állami birtokok*, amelyeknek nem csupán területe és száma, hanem termelésének mennyisége is rohamosabban növekszik, mint általában a mezőgazdaság. Mindenütt tehát, ahol a közelben állami birtokok vannak, rá kell mutatni ezek különleges jelentőségére.

A munkások és dolgozó parasztok államának egyik legnagyobb jelentősége a dolgozó parasztság számára a mezőgazdasági gépállomások sűrű hálózatának kiépítése. Az ötéves terv végéig 500 gépállomás létesül az országban, azaz minden hatodik magyar község rendelkezni fog gépállomással.

A szövetkezeti gazdálkodás, az állami mintabirtokok és a traktorállomások azok az új formák, amelyek biztosítják minden területen a magyar mezőgazdaság továbbfejlesztését, átalakítják mezőgazdaságunk termelési módjait s ezzel hatalmas területek gazdasági jellegét és külső képét változtatják meg.

A gépesítés az állami gazdaságok és a gép- és traktorállomások révén általánossá válik az egész országban. Ezáltal válik lehetővé a tökéletesebb *talajművelés*, a magasabb hektárhozam, a mezőgazdasági termelésnek tervszerűbbé tétele, a megkívánt termelési mennyiségek és minőségek elérése. Éppen ezért az ötéves terv a mezőgazdaság fejlesztése terén a legnagyobb összegeket gépesítésre fordítja.

A gépesítés mellett a modern *agrotechnikai módszerek* alkalmazása érvényesül az egész mezőgazdaságban. A *talajjavítás* a gépesítés nélkül elképzelhetetlen. Ugyancsak a talaj termelőerejének feljavítását célozzák az új *műtrágyagyárak* s a műtrágya termelésének több mint meg-négyszerezése.

Hazánk különlegesen száraz éghajlata mellett az *öntözés* különleges jelentőségű, mert a hektárhozamok megsokszorozását teszi lehetővé. Az öntözés terén a hároméves terv még csak a kezdetet jelentette 46.0000 hold terület öntözésével, amelyet az ötéves terv folyamán 164 ezer holdra emelünk.

Az öntözéses gazdálkodás nem csupán a jelenleg ismert kultúrák eredményesebb művelését teszi lehetővé, hanem teljesen új *termények bevezetését is*.

A *bekötőút* évtizedes, ha nem évszázados problémája a magyar falunak. A *bekötőutak* hiánya gátolta a mezőgazdasági áruforgalom és végeredményben a termelés nagyobb mértékű kibontakozását. Az ötéves terv végére minden falut megfelelő teljesítőképességű bekötőúttal kötiünk össze és a főútvonalakkal.

Az irány tulajdonképpen a mezőgazdasági termelés teljes gépesítése, tudományos alapokra való helyezése, azaz az *ipari termelésben eddig eredményesen alkalmazott módszereknek a mezőgazdaságba való átvitele*.

Az ipari módszerek beville a mezőgazdaságba egyre fokozottabban lehetővé teszi a mezőgazdasági termelés *tervezését*. „Az aranykalással ékes rónaság” él ma legtöbb geografusunk szeme előtt, amikor a magyar mezőgazdaságról van szó. A magyar mezőgazdaság egyoldalú fejlődése, külterjes szántóföldi termelésre, különösképpen gabonatermelésre való beállítása a nagybirtok termelési politikája volt.

A gépesített, tudományos módszerekkel dolgozó tervszerű mezőgazdaságban lehetővé válik az, hogy *minden terület a megfelelő klíma és talajviszonyoknak megfelelően* a kívánt technikai felszereléssel a legalkalmasabbat termelje.

Már a hároméves tervben megkezdődött mezőgazdasági termelésünk átállítása olymódon, hogy a hektárhozamok emelésével párhuzamosan csökkentették a kenyérgabona és a zab vetésterületét, ezzel szemben fokoztuk az iparnövények, különösképpen a cukorrépa, olajosnövények vetésterületét.

Már a hároméves tervben az öntözések révén *önellátóvá lettünk a rizsben*, s a *rizstermelés* az öntözött területeken a jövőben még fokozódni fog. Sajnos, tankönyveink eddig nem eléggé vettek tudomást arról, hogy Magyarországon rizst is termelünk. A rizs mellett jelentős területeken termelünk majd, amint már említettük, gyapotot és egyéb rosnövényeket, guminövényeket és más technikai növényféléket.

A ridegmarha tenyésztés már ma is a múlté, s az ötéves terv folyamán egyre inkább áttérünk a magashozamú *átállózó állattartásra*.

A mezőgazdasági termelés átállításának kérdéséhez tartozik az *erdősítés*, ami szintén több évtizedes problémánk, amelyhez azonban a tőkés rendszer még hozzá sem nyúlt.

Mindezek után a magyar mezőgazdaságról beszélve nem elégedhünk meg olyan általános kijelentésekkel. Egyes vidékek vagy termelési ágazatok tárgyalásánál feltétlenül rá kell mutatnunk a konkrét eredményekre és célkitűzésekre, a magyar mezőgazdaság átalakulásának céljaira és módszereire.

A tájprobléma

Mint minden tudományban, úgy a geográfiában is *alapegységekkel*, kategóriákkal kell dolgozni. A polgári geográfia számára ez az alapegység a fizikai-földrajzi ismérvek alapján megkonstruált táj volt. Geográfusaink valósággal tobzódtak a tájakban. A természeti tájjal szemben felállították a kultúrtáj fogalmát, beszéltek mezőgazdasági tájról, bányatájról, várostájról és még szép, hogy nem beszéltek szanatórium és hoteltájról, esetleg pályaudvar tájakról. Nyilvánvaló, hogy a „pályaudvar földrajz“, vagy akár a vasúti vágányok és hidak „földrajza“ nem pótolhatja a közlekedésnek mint az országoként különböző társadalmi gazdasági ágazatnak földrajzát.

A tájbeosztásnál csupán a *külsőleg látható, fizikailag megfogható* elemek érvényesültek és teljesen elsikkadtak a területi térbeli jelenségek egymás közötti *társadalmi összefüggései, funkciói és mozgásai*. Legjobb esetben még némi tradíció érvényesült a beosztásokban, amikor Göcsejt, Sárközt, vagy a Nagykunságot külön tájként nevezték, nem véve észre azt, hogy mindezek az elnevezések már *fizikai, földrajzi* valóságokat sem fednek. A tájnak kizárólag külső, fizikai ismérveken alapuló megkonstruálása nem dialektikus materializmus, hanem primitív szenzualizmus, amely csak a közvetlenül érzékelhető fogadja el valóságnak.

A természeti tájnak a kultúrtájtól való megkülönböztetése esetleg indokolt lenne akkor, ha a kultúrtáj helyett a *gazdasági táj* kifejezést fogadták volna el, s a kifejezés mögött valóban a lényegyet sikerült volna megragadni. Azonban a gazdasági élet sokrétűbb és sokkal összetettebb, semhogy annak hatásait pusztán vizuálisan egységbe lehessen foglalni. Feltétlenül fel kellett volna és fel kell deríteni a társadalmi összefüggéseket az egyes területek között. Ezt azonban geográfusaink túlnyomórészt elmulasztották.

Ma a feladat sokkal nehezebb, mert nem csupán az összefüggéseket kell felderítenünk, hanem a tájat, területet, teret, vidéket változásában, mozgásában kell tekintenünk. *Soha Magyarországon az ország külső képe és az egyes területek egymáshoz való kapcsolata oly gyorsan és olyan tudatosan, tervszerűen nem változott, mint most az öt éves terv folyamán.* Az ipari és mezőgazdasági termelés teljes átalakítása, az ország egyes részeinek egymáshoz való viszonya most bontakozik ki a szemünk előtt. A földrajzi leírásban a terv által meghatározott célkitűzéseket és azok átalakító hatását, a létesítendő intézmények funkcióit feltétlenül számításba kell vennünk, mert ezek *legalább is olyan realitások*, mint az a tény, hogy valamely hegység „ősi rögökből“ áll,

vagy az adott síkság terciér lerakódásokból, vagy diluviális üledékekből töltődött-e fel.

A feladat természetesen nem könnyű. Nem könnyű azért, mert a mult csökevényeiben hat, a jövő pedig most alakul ki szemünk előtt.

A közigazgatási egységek átalakítása maga is most van folyamatban. Az új megyebeosztás Borsod, Abaúj és Zemplén megyéket fogja össze egy közigazgatási egységbe, Pest megyét felbontja Nagybudapestre, Pest és Bács-Kiskun megyére. Az új beosztás figyelembe veszi a jövőben elérendő és elérhető változásokat. Magyarország közigazgatási beosztásának egybe kell vágnia az ötéves terv és az utána következő ötéves tervek által kialakított gazdasági földrajzi egységekkel. Ezek a gazdasági földrajzi egységek az adott fizikai földrajzi viszonyok mellett elsősorban a gazdasági funkcionális, tehát társadalmi elemeket ölelik fel. A gazdaság: az ember, illetve az emberi társadalom kapcsolata a természettel, de egyben az ember viszonya az emberhez és a termelő-eszközökhöz is. A természeti, földrajzi tényezők, ha nem is elsődlegesen, de jelentős mértékben befolyásolják a társadalmi viszonyokat. a szocializmus felé haladó népi demokrácia rendszerében gyakran a társadalmi erők mind nagyobb mértékben befolyásolják a külső természeti földrajzi elemeket és hatóerőket.

Az ötéves terv alapos, mélyreható és konkrét ismertetése földrajzi oktatásunkban tudatosítja a tanulókkal azt, hogy a szocialista tervgazdaság az ország minden egyes területén, az emberi élet minden megnyilvánulásában érvényesül. Tudatosítja azt, hogy az ember nem vad természeti erők és a természeti erőkhez hasonló társadalmi kényszer alatt áll, hanem a tervgazdaság segítségével nem csupán saját társadalmának és országának, tájának életét irányítja, hanem a természet urává is válik.

Vegyük végre tudomásul, hogy a táj nem csak fizikai adottság, hanem egyben társadalmi-történelmi kategória. A tájat az ember, azaz a társadalom alakítja. A táj, a terület, az ország, a vidék, a társadalom kis és nagy egységeinek lakóhelye, munkahelye, otthona. A táj: az ország, a haza, amelyben élünk. Azért válik hazává, mert az egész dolgozó nép munkálkodását rajta évszázadok óta. De ez a munka, amelylyel a nép a maga területét hazájává alakította át, ahonnan kialakította az egyes tájakat, mindeddig a kizsákmányolás valamilyen rendszerének keretében folyt. Akár feudalizmus, akár kapitalizmus zsákmányolta ki a dolgozó népet, ez nem élvezhette azokat a javakat és értékeket, amelyeket termelt, létrehozott, „kihozott” abból a földből, amelyen élt.

Csupán a felszabadulás után vált szabaddá valóban az emberi munka. Csak a felszabadulás óta mondhatjuk azt, hogy ez az ország a mi hazánk. Ahogyan Rákosi Mátyás kifejezte: „Magyarország az urak országából a dolgozók hazája” lett. A magyar nép történelmében most először építi az országot — a tájat, a vidéket, a területet saját magának. A haza most válik igazi hazává a dolgozók számára; azzá válik az adott terület, a táj és az azon dolgozó felszabadult munkásság, parasztság és értelmiség munkája révén.

A mi hazánk külső képének és szerkezetének, tájainak, területeinek kialakulása, létrejötte a multban a kapitalista termelőviszonyok között nem céltudatosan, nem előre elhatározott tervek szerint, nem szervezeten történt. Mind a természetben, mind a társadalomban és így az ország területének és tájainak kialakulásában is a vak véletlen uralkodott. Most alakítjuk ki a marxizmus-leninizmus elméletével felfegyverkezve, a nagy Szovjetunió segítségével és annak példája nyomán a magunk országát valódi hazánkká, olymódon, olyan keretek között, ahogy az számunkra, munkások, parasztok, dolgozó értelmiségiek számára a legkívánatosabb, hogy magunknak és gyermekeinknek minél többet és szebbet tudjunk teremteni a anyagi és szellemi javakból minden dolgozónak minél nagyobb rész jusson.

Földrajzi oktatásunkban tehát tudatosítani kell a haza fogalmának ezt az új értelmét. Meg kell szeretettünk ezt a hazát, amelyet, ha kell, bármilyen áron, akár az életünk árán is megvédünk, — mert ez ma már valóban a mi hazánk.

Markos György

A MŰVELTSÉGI MONOPÓLIUM FELSZÁMOLÁSA

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI LEMORZSOLÓDÁS OKAINAK VIZSGÁLATA

(Befejező közlemény.)

Tanulmányunk első részében néhány vonatkozásban ismertettük az általános iskolai lemorzsolódás országos helyzetképét, majd az Országos Neveléstudományi Intézet keretében lefolyt oknyomozó vizsgálataink módját és helyszínét.

Kimutattuk, hogy a munkás- és szegényparaszt-gyermekek lemorzsolódása nagymértékű, azonban nem áll meg az a feltevés, hogy ezt a felsőosztályos tanulók tömeges formaszerinti beiskolázatlansága okozza. A főokot abban kell keresni, hogy nagyszámúak az ismétlésekből és az első beiskolázás késéseiből eredő évveszteségek.

Kifejtettük, hogy a lemorzsolódást meghatározó lemaradások egyik, egyre csökkenő mértékben, de ma még mindig jelentékenyen ható oka a háborús évveszteségekben keresendő. Ezeknek szerepét igyekeztünk számszerűen is meghatározni.

A továbbiakban rá kell térnünk a lemorzsolódás állandóbban ható okainak vizsgálatára.

A szülők foglalkozása, gazdasági viszonyai

A lemorzsolódás szorosan összefügg a szülők anyagi viszonyaival, éppen ezért érinti leginkább a dolgozó nép szegényebb gyermekeit.

Erre nézve نمی szemléltetést kapunk, ha egybevetjük a vizsgált iskolák I. és VIII. osztályosainak a szülők foglalkozása szerinti összeállítását. (L. a 16. l. táblázatát.)¹⁵

Ezekből az adatokból messzemenő következtetéseket levonni óvakodunk, mert tudjuk, hogy különösen a VIII. osztályokra nézve a nagy számok törvényében nem bízhatunk, véletlen nem törvényszerű alakulások lehetségesek. Néhány valószínű összefüggést mégis megállapíthatunk. Elfogadható adatnak látszik, hogy a nagyüzemi munkásság gyermekei relative, pestszentimrei viszonylatban a lemorzsolódásban nem vesznek részt rossz arányban. Ezt a tényt mint a népi demokrácia eredményét kell értékelnünk. Bár a munkásosztály középiskolai számaránya a Horthy-rendszer iskoláinak szociális összetételével szemben tiszszerezére emelkedett, a munkásosztály még mindig nem él eléggé a Népköztársaságunk Alkotmánya és kormányunk egyéb rendelkezései által biztosított iskoláztatási lehetőséggel. Ezt lemorzsolódásuk nagy abszolút számai is bizonyítják. Helyes művelődéspolitikai megfontolásokra csak akkor juthatunk tehát, ha a munkásgyermekek lemorzsolódását országosan vizsgáljuk, a polgári elemek megfelelő adataival egybevetve. — A szabolcsi 10 holdon aluli östermelők arányos lemorzsolódási százaléka adódik abból, hogy a többi kategóriákhoz mérten nagy számszerű súlyuk van s így lemorzsolódásuk arányszáma szűkséggéppen az átlagos arányszám körül van. S hogy helyzetük viszonylag nem kedvezőtlen, az szintén csak relative, helyileg érvényes. (A 10—20 holdas gazdák rossz-nak mutató lemorzsolódási részesedése származhat abból, hogy a VIII. osztály 58-as összlétszáma nem eléggé reprezentatív, de azzal is magyarázható, hogy a szülők nagyobb földjük megművelésére fokozottabban igénybe veszik idősebb gyermekeik munkaerejét.) Kis számuk ellenére törvényszerűnek fogadható el a kiskereskedők és az értelmiségiek gyermekeinek kedvező arányszáma. Ugyancsak általánosíthatónak látszik, hogy a legszegényebb kétkézi munkások, a napszámos, illetve mezőgazdasági napszámos kategória gyermekei aránylag igen nagy mértékben morzsolódnak le.

A szülők gazdasági viszonyainak és a lemorzsolódásnak összefüggésére nézve még néhány számszerűsége mutatunk rá.¹⁶

¹⁵ Táblázatunk rovatai elég formálisan és nem a marxista társadalomtudomány kategóriáinak megfelelően tüntetik fel a foglalkozási csoportokat. Pl. a kulák, középparaszt, szegényparaszt elhatárolása a táblázat alapján nem vihető jól keresztül. Külső adatszolgáltatásunkhoz azonban kötvé voltunk, ezért a táblázatot adott formájában meghagytuk.

¹⁶ Itt egyelőre inkább csak a pestszentimrei anyagra támaszkodunk. Kérdőíveink alapján ugyanis a földművesszülők valóságos jövedelmi viszonyait kevésbé tudtuk megállapítani.



Pestszentimrén a különböző foglalkozású szülők gyermekei a normálisan haladó és a két, vagy több évvel elmaradt kategóriában a következőképpen szerepeltek:¹⁷

		Összesen	Nagyüzemi munkás	Önálló kisiparos, kiskereskedő	Kisipari, kiskeres- kedelmi alkalmazott	Altiszt és egyéb segédszemély	Napszámos, alkalmi munkás	Földműves	Értelmiségi	Nyugdíjas	Árva, félárva, menhelyi gyermek	Egyéb
A. cso- port	sz.	829	403	101	77	58	62	13	63	31	11	10
	%	100	49,3	12,2	9,3	7	7,5	1,6	7,6	3,8	1,3	1,2
C. cso- port	sz.	222	96	13	32	2	32	4	1	20	12	10
	%	100	43	5,8	14,3	0,9	14,3	1,8	0,5	9	6,1	4,5

E számsorok az I. és VIII. osztály foglalkozási adatainak fentebb közölt összeállításánál megbízhatóbbak, mert nagyobb számú adatot képviselnek, az összes tanulók tömegéből veszik ki a lemorzsolódás szempontjából fontos két szélső típust. Itt is látszik a nagyüzemi munkásság helyi viszonylatban az átlagnál valamivel jobb, de az átlagtól már csak nagy számszerű súlyánál fogva sem nagyon eltérő helyzete. Az értelmiségiek és altisztek az átlagnál kiemelkedően jobb, az önálló kisiparosok és kiskereskedők lényegesen jobb részesedést mutatnak. E kimutatásban külön összesítettük az árva, félárva és menhelyi gyermekeket, hogy ezeknek helyzetéről számszerű képet kapjunk. A kapott számok szerint az ő részesedésük a legkedvezőtlenebb, majd utánuk a napszámosok és alkalmi munkások kategóriája és a kisipari és kiskereskedelmi alkalmazottak gyermekeinek csoportja következik. Ha a most említett három legjobb és három legrosszabb arányú csoportot összevonva egymással szembeállítjuk, akkor azt látjuk, hogy az előbbieket csoportja az átlagnál csaknem négyszer jobb (A. 26,8%, C. 7,2%), az utóbbiaké az átlagnál közel kétszer rosszabb (A. 18,1%, C. 34,7%) arányban képviselteti magát helyi viszonylatban. Ennek az éles szembenállásnak az anyagi életkörülményekkel való összefüggése világos, de meg kell jegyeznünk,

¹⁷ A foglalkozási kategóriák arányszámait nem egészen vágnak egybe a fentebbi táblázatban lévőkkel, mert más adatfelvételből erednek. A két számsor egymáshoz való aránya azonban mindenesetre a valóságnak megfelelő.

Emlékeztetől közöljük, hogy adatfelvételünk során A) csoportba soroltuk a normálisan haladó, B) csoportba az 1 évvel, C) csoportba a 2 vagy több évvel lemaradt tanulókat.

hogy az értelmiségiek és az altisztek csoportjának sajátos helyzetét bizonyára tudatheli okok is meghatározzák. Jellemző az önálló kisiparosok és kiskereskedők csoportjának (A. 12,2%, C. 5,8%) a kisipari és kiskereskedelmi alkalmazottak csoportjánál (A. 9,3%, C. 14,3%) sokkal kedvezőbb helyzete.

Kereseti és lakásviszonyok

Bár a foglalkozási kategóriák nagyobb számok esetén az anyagi viszonyok szempontjából is egynemű csoportoknak fogadhatók el, s főleg éppen ezért alakul ki sajátos lemorzsolódási arányuk, közvetlenül is meg akartuk határozni a jövedelmi viszonyoknak, az életszínvonalnak összefüggését a lemorzsolódással. E célból Pestszentimrére nézve kérdőlapjaink alapján számszerűen feldolgoztuk a családokon belül egy személyre eső összes heti kereset nagyságát. A számítást arányaiban helyesnek fogadhatjuk el. Ugyancsak feldolgoztuk a lakásviszonyokat, kiszámítva az egy szobára jutó személyek számát.

Pestszentimre

Csoport	Csoport létszám		Egy személyre eső heti kereset nagysága szerinti csoportok					Egy szobára eső személyek száma szerinti csoportok				
			V.	IV.	III.	II.	I.	I.	II.	III.	IV.	V.
A.	829	szám	141	446	171	51	20	12	131	224	395	67
		csoport létsz.%-a	17,5	54	21	6,2	2,4	1,5	16	27	47	8,2
C.	222	szám	67	108	36	8	3	—	2	45	101	54
		csoport létsz.%-a	30	49	16	3,6	1,3	—	10	20	45	24

Táblázatunkban I. számmal jelöltük azokat a tanulókat, akik a legjobb kereseti és lakásviszonyokkal bíró családok gyermekei. Az V. szám a legrosszabb viszonyokat mutatja, a közbeeső számok az átmeneti csoportokat.

A kereseti viszonyok táblázatából kitűnik, hogy mindkét csoportban 50% körül van ugyan a közepesnél valamivel alacsonyabb heti keresetű családhoz tartozó tanulók száma, de már az alacsonyabb keresetűek túlnyomóan a két vagy több évvel elmaradtak csoportjába kerültek, a magasabb keresetűek között pedig lényegesen nagyobb a normálisan haladók aránya. Egészen világosan megfigyelhető tehát a lemorzsolódás összefüggése a szülők anyagi helyzetével.

A lakásviszonyok Pestszentimrén általánosan szűkös voltából és a többgyermekes családok nagy számából adódik, hogy a közepesnél egy fokkal rosszabb lakásviszonyok mindkét csoportban elég egyformán mutatkoznak. Az ennél jobb helyzetű kategóriák két számsora viszont világosan mutatja a kedvezőbb lakásviszonyoknak a gyermekek iskoláz-

tatására gyakorolt pozitív hatását. A lemorzsolódási okok szempontjából különösen fontos a leginkább zsúfolt lakásoknak a két csoportban mutatózó igen eltérő százalékaránya. Hogy az erősen elmaradtak negyedrésze ilyen lakásokból kerül ki, annak magyarázata adódik a túlszűfolt-ságnak a családok általános elesettségével való összefüggéséből, másrészt abból, hogy a túlszűfolt-ság megnehezíti az otthoni tanulást, tehát növeli a bukásból és ismétlésből eredő éaveszteségeket.

A testvérek száma

Előző két számításunkban már tényezőként szerepelt a családhoz tartozó gyermekek száma is. Érdekes azonban közvetlenül is megnézni, hogy milyen összefüggések vannak egyrészt a tanulók testvéreinek száma, másrészt lemaradási fokuk között. Ennek vizsgálatánál nem támaszkodnunk egész anyagunkra, hanem csak a legnagyobb pestszentimrei és a legnagyobb vizsgált szabolcsi iskola elég nagyszámú és ezért reprezentatívnak tekinthető adataira.

Csoport	Csoportlétszám	Pestszentimrei Ady-utcai iskola (426 tanuló)						Csoport	Csoportlétszám	Nyírlugosi központi iskola (481 tanuló)					
		1	2	3	4	5 v. több	1			2	3	4	5 v. több		
		gyermekes családból származó tanulók száma								gyermekes családból származó tanulók száma					
A.	270	sz.	68	89	56	30	27	A.	261	sz.	15	56	66	48	76
		csoport létsz. %-a	25,2	33	20,7	11,2	10			csoport létsz. %-a	5,8	21,3	25,3	18,6	23
		78,8			21,2					52,4			47,6		
C.	68	sz.	15	17	7	12	17	C.	111	sz.	7	16	21	24	43
		csoport létsz. %-a	22,3	25	10,3	17,6	25			csoport létsz. %-a	6,4	14,4	19	21,3	39
		57,5			42,5					39,8			60,2		

A táblázatból mindenesetre következtetni lehet a szabolcsi családoknak a pestszentimreiekénél nagyobb gyermeklétszámára¹⁸ és ennek a

¹⁸ Adatfelvételünk időpontjában Pestszentimre 12.500 főnyi lakosságából 1317 volt a beiskolázott ált. iskolai tanuló (10.6%), a vizsgált szabolcsi települések kb. 8050 főnyi összlakosságából 1214 (15.1%).

ténynek van is szerepe a szegényparasztság nagyobb lemorzsolódásában, különösen ha gondolunk a gyermekek ruhaellátásának még tárgyalandó problémájára. Ezúttal azonban inkább a számsorokban megnyilvánuló másféle arányokból akarunk következtetéseket levonni. A soktestvérű tanulók mind a munkás-, mind a szegényparasztközségben nagyobb fokú lemaradást mutatnak, mint a kevéstestvérűek. Azonban, míg a munkásközségben a négy- és többgyermekes családból származó tanulók az erősen lemaradt csoportban a normálisan haladókénál kétszer nagyobb arányban szerepelnek (42,5%—21,2%), addig a szegényparasztközségben ennél lényegesen kisebb az arányszám különbsége (60,2%—47,6%). A soktestvérű tanulók lemorzsolódási esélye tehát a munkáslakosság körében aránylag nagyobb, mint a szegényparasztságnál. Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy a parasztlakosság jelentős részben saját termékeiből, tehát aránylag olcsóbban látja el élelmiszereivel gyermekeit. A szegényparasztság ugyan munkára is igénybe veszi gyermekeit (és jelentős részben innen ered lemorzsolódásának nagyobb összesített számaránya), de ha több gyermek van a családban, az egyes tanulók ilyenféle kihasználásának szükségessége és esélye kisebb. E tények természetesen csak a soktestvérű gyermekeknek a munkás-, illetve dolgozó parasztlakosság csoportján *belüli* lemorzsolódási arányát érintik, hiszen világos, hogy globálisan szembeállítva a két foglalkozási csoportot, a nagyobb családonkénti gyermekszám és a gyermekek mezőgazdasági munkája egészében hátrányosan befolyásolja a szegényparasztság lemorzsolódási viszonyait, még a munkásságéval szembeállítva is.

A családok anyagi helyzetének a lemorzsolódással való összefüggése közismert és általánosan feltételezett tény. Ezt mi a fentiekben igekeztünk számszerűen is kimutatni a szülők foglalkozásának, a heti keresetnek, a lakásvizonyoknak és a testvérek számának a lemaradás fokával való statisztikai egybevetésével. Az összefüggéseket világosan kimutathatóknak találtuk.

A tankönyv- és tanszerellátás

A következőkben rá kell térnünk az anyagi helyzettel összefüggő olyan különleges lemorzsolódási okok vizsgálatára, melyek a tanulók iskolai eredményét (illetve eredménytelenségét, tehát lemaradását) közvetlenül befolyásolják. E közvetlenül ható okokat szemügyre véve, már a lemorzsolódás elleni harc olyan közvetlenül alkalmazható fegyvereire is rámutathatnak, melyek iskolapolitikánk és iskolai nevelésünk gyakorlata részéről jól használhatók.

Az első ilyen jól elhatárolható terület a tankönyv- és tanszerellátás kérdése. A szocializmust építő népi demokráciánk a jó és egyre jobb tankönyvek kiadásában, olcsón és ingyen a dolgozó nép gyermekeihez juttatásában igen jelentős eredményeket ért el. Ugyancsak nagyok eredményeink az író- és rajzszerellátás terén. Adatfelvételi lapjaink feldolgozásából nyert alábbi számsoraink az eredményekre és a további fel-

adatokra is utalnak, különös tekintettel a lemorzsolódás megszüntetésére.

A tanulók tankönyvellátása								A tanulók ellátottsága író- és rajzszerekkel							
		Tanulók összes száma	1 vagy több tankönyve hiányzik	%	Szükséges tankönyvek összes száma	Hiányzó tankönyvek összes száma	Tankönyv-hiány a szükséglet %-ában	Megfelelő		Kevésbé megfelelő		Nem megfelelő			
Pest-szentimre		1317	136	10,3	4898	187	3,8	1049	79,5	217	16,4	51	3,8	I.	
Szabolcsi települések		1214	276	22,7	4087	829	20,6	752	61,4	228	22,8	187	15,6		
P.-szentimre központi iskola	A.	270	17	6,3	1010	22	2,2	225	83,2	39	14,4	6	2,2	II.	
	C.	68	3	4,4	214	3	1,4	43	63,2	14	20,6	11	16,2		
	A.	261	46	17,5	859	169	19,7	231	89	18	6,6	12	4,4		
	C.	111	57	51,5	408	255	62,5	49	44	30	27	32	29		

Az I. jelzésű számsorok a vizsgált munkásközség, illetve szegény-paraszt-települések egész tanulólétszámának adatait globálisan adják és állítják szembe egymással.¹⁹ Látható, hogy a szabolcsi szegényparaszt-településekre egyelőre még nehezebben jutnak el a tankönyvek, mint Pestkörnyékre. Az egy vagy több tankönyvet nélkülöző tanulók száma Szabolcsban több mint kétszer akkora, mint a nagybudapesti perem-községben. Ha a hiányzó összes tankönyvek százalékszámait nézzük, akkor az arány még inkább eltolódik a távoli megye dolgozó parasztlakosságának kárára. A szabolcsi községek tanulóinak író- és rajzszerekkel való ellátása szintén jelentősebb hiányokat mutat. Bizonyosra vehető, hogy a vizsgált szegényparaszt-települések hiányosabb tankönyv- és tanszerellátása összefüggésben van nagyobb lemorzsolódási arányszámukkal.

Hogy ez az összefüggés valóban megvan, azt a II. jelzésű számsorok bizonyítják. Itt a két legnagyobb iskola adatai alapján a normálisan haladók (A) csoportjának ellátottságát állítottuk szembe a két vagy több évvel lemaradtak (C) csoportjával. A pestszentimrei Ady-utcai iskola (C) csoportjában a tankönyvellátás terén nem tapasztalunk, mint várható volna, az A) csoporténál rosszabb állapotot. Ennek magyarázata bizonyára elsősorban abban kereshető, hogy Nagy-Budapestben a leginkább

¹⁹ A tankönyvszükséglet megállapításánál az osztálylétszámokat megszoroztuk az illető osztályba bevezetett tankönyvek számával. A tanulók tanszerellátására nézve a hármaskozozatú minősítést az osztálytanítók adták meg a tanulók adatfelvételi lapjain.

rászoruló tanulók számára a tankönyvjuttatások különös gonddal és hatékonysággal történnek, másodsorban pedig talán abban is, hogy a csoport aránylag kis létszáma (68 tanuló) következtében a nagy számok törvényszerűségei nem érvényesülnek eléggé, esetlegességek befolyásolhatják a százalékarányokat. Az előbbi magyarázat fontosságára mutat, hogy a kevésbé intézményesen megszervezett író- és rajzszerellátásban Pestszentimrén is törvényszerűleg megmutatkozik a C) csoport rosszabb helyezete. A szabolcsi iskola számsorai világosan mutatják, hogy a lemaradt tanulók ellátottsága tankönyvekkel és tanszerekkel egyaránt lényegesen rosszabb, mint a normálisan haladóké.

A nagyobb lemorzsolódású iskolák, valamint az erősen lemaradt tanulók rosszabb tankönyv- és tanszerellátásának mérlegelésénél két szempontot kell tekintetbe vennünk. Egyrészt alapvető, a lemorzsolódással párhuzamos jelenségről van szó. A gazdaságilag rosszabb helyzetben lévő, szegényebb szülők gyermekei jutnak legnehezebben a tanulás eszközeihez, viszont egyúttal ők azok, akiket a háztartási és termelőmunkából, téli lábbeli és ruha hiányából eredő időszakos mulasztások, a tanulást megnehezítő lakásviszonyok és egyéb tényezők tanulmányaikban hátravetnek és évvésztésekre kényszerítenek. Másrészt pedig a tankönyv- és tanszerhiányt az eredménytelenségek és lemaradások, tehát a magas lemorzsolódási arányszám közvetlen cskaként is figyelembe kell vennünk.

Megbízható adatok hiányában nem tudunk számszerű összehasonlítást tenni arra nézve, hogy a Horthy-rendszer utolsó éveinek állapotai hogyan viszonyultak mai tankönyv- és tanszerellátásunkhoz. Szóbeli tájékozódásunk alapján azonban bizonyosra vesszük, hogy e téren is igen nagy előrehaladást értünk el. Növekszik ennek jelentősége, ha tekintetbe vesszük, hogy az általános iskolai felső osztályok tanulóinak szaktárgyanként, tehát egész sorozatban juttatjuk a tankönyveket. Az elért eredmények mellett meg kell azonban állapítanunk azt is, hogy a tanulás eszközeivel ma még korántsem látjuk el százszázalékosan az általános iskola tanulóit. Áll ez különösen, mint a mi anyagunkból is látszik, a hiányosabb összeköttetésű dolgozó parasztelepülések iskoláira. E tényeket a lemorzsolódás elleni küzdelemben figyelembe kell vennünk. A tankönyv- és tanszerellátás százszázalékos megoldása, ha nem is döntő, de lényeges lépést fog jelenteni a lemorzsolódás teljes megszüntetése felé.

A mulasztásokból származó évvésztések

Gazdasági és társadalmi tényekkel függ össze a lemorzsolódás okainak egy igen fontos, a szegényparasztásra vonatkozóan kétségtől legfontosabb csoportja. Már tanulmányunk első részében, felismerve a lemorzsolódás legfőbb tényezőjeként az osztályismétlésekből származó évvésztéseket és elkülönítve mennyiségileg ezek közül a háborús okból magyarázhatókat, megemlítettük azt a feltevést, hogy az ismétlések egyik legjelentősebb, most is ható okát a formálisan beiskolázott tanulók évközbeni huzamos mulasztásaiban kell keresnünk. E kérdés közelebbi megvilágítására szolgál következő táblázatunk.

	Csoport		Csoport- létszám	Mulasztó tanulók száma					Össze- sen		Mulasztott napok száma				Össze- sen	1 mu- lasztóra eső mu- lasztott napok száma
				0— 50	51— 100	101— 150	151—	0— 50			51— 100	101— 150	151—			
				napot mulasztott							napot mulasztó tanulóknál					
Pestszentimrei Ady-utcai iskola	A	sz. %	270	230	5	2	—	237	sz.	3048	342	243	—	3.63%	13	
			100	85,4	1,9	0,7	—	88,0	%	84,0	9,4	6,7	—	100		
	C	sz. %	68	58	3	2	—	63	sz.	999	211	260	—	1.47%	23	
			100	85,0	4,4	2,9	—	92,5	%	68,0	14,3	17,7	—	100		
	*C	sz. %	68	22	1	2	—	25	sz.	320	65	260	—	645	26	
			100	32,4	1,5	3,0	—	36,8	%	49,6	10,1	40,3	—	100		
Pestszentimre összesen		sz. %	222	171	14	3	2	190	sz.	2961	966	371	350	4.64%	24	
			100	77,0	6,3	1,3	0,9	85,7	%	62,0	21,0	8,2	7,7	100		
Nyírlugosi központi iskola	A	sz. %	261	227	4	6	3	240	sz.	2238	324	717	570	3.84%	16	
			100	87,0	1,5	2,3	1,1	92,0	%	58,0	8,4	18,6	14,8	100		
	C	sz. %	111	42	23	7	24	96	sz.	836	1734	930	4550	8.05%	84	
			100	37,8	20,7	6,3	21,6	86,4	%	10,4	21,5	11,5	56,5	100		
	*C	sz. %	111	42	23	5	21	91	sz.	828	1734	699	3998	7.25%	80	
			100	37,8	20,7	4,5	18,9	82,0	%	11,4	23,9	9,6	54,8	100		
Szabolcsi tele- pülések össz.	C	sz. %	276	125	46	24	41	236	sz.	2502	3441	3189	7712	16.84%	71	
			100	45,3	16,2	8,7	14,8	85,5	%	14,6	22,0	18,6	45,4	100		

A *C jelzésű számsorok a C csoportbeli (2 vagy több évvel elmaradt) tanulók nem betegség miatt, hanem egyéb okból történt mulasztásait külön tüntetik fel.

A táblázat az osztálytanítók által minden egyes tanulóról kiállított adatfelvételi lapjaink számszerű feldolgozásából származik, arányaiban mindenesetre megbízhatónak kell tekintenünk.

A pestszentimrei legnépesebb iskola normálisan haladó és erősen lemaradt csoportjának számadataiban nem mutatkozik nagyon lényeges különbség, ha csupán a különböző mértékben mulasztó tanulók számát nézzük. De ha tekintetbe vesszük (a táblázat jobboldali részén) a mulasztott napok számát is, akkor azt látjuk, hogy a C) csoport mulasztásaira átlag 23 mulasztott nap esik, szemben az A) csoport 13-as mutatószámával. Különösen jellemző, hogy a nagyobb mértékű (51—100 és 101—150 napos) mulasztások napjai jóval nagyobb százalékarányban szerepelnek az erősen lemaradottaknál, mint a normálisan haladóknál. A *C) jelzésű számsor külön tünteti fel azokat a tanulókat, akik tanítóik minősítése szerint nemcsak betegség miatt mulasztottak. Ezeknek száma nem nagy. Mégis, ha pusztán a nem betegség miatt mulasztott napjaik egy mulasztóra eső átlagát tekintjük, olyan számot kapunk (26), mely bizonyára befolyásolja az egész Ady-utcai C) csoport átlagszámának alakulását. Az ilyenfajta mulasztások tehát a lemorzsolódásra is hatással vannak. A pestszentimrei összes C) csoportbeli tanulók számsora lényegesen újat nem mond ugyan, de arra mutat, hogy az Ady-utcai iskola viszonyai nagyjából reprezentatívnak tekinthetők az egész munkásközségre nézve.

A vizsgált legnagyobb szabolcsmegyei iskola (Nyírlúgos) számadatai szembeszökően mutatják az évközbeni mulasztások jelentőségét és valószínű összefüggését a lemorzsolódással. Az 50 napnál többet mulasztók száma a normálisan haladók csoportjában az 5%-ot sem éri el, a két és több évvel elmaradottaknál viszont a csoport teljes létszámának 48,6%-át teszi ki. A C) csoportnál a mulasztott napoknak jóval több mint a fele abból adódik, hogy a tanulók 21,6%-a a tanévnek több mint háromnegyed részében (150 napon túl) távol maradt az iskolától. Ez az önmagában is igen fontos jelenség még többet mond, ha mérlegeljük a *C. számsor adatait is. Azt látjuk, hogy a tanulók viszonyait jól ismerő osztálytanítók megítélése szerint az erősen lemaradt csoport tanulóinak 82%-a nemcsak betegség miatt mulasztott, hanem egyéb okból is, illetve csak egyéb okból. A mulasztott napok számsora jól mutatja, hogy a C) típusú tanulók az összes elmulasztott tanítási napok 90%-át nem betegség miatt töltötték távol az iskolától. Az ebből adódó igen magas fejenkénti mulasztási indexszám (80) szökteti fel 84-re a C) csoport összesített indexét és adja meg rendkívül nagy eltérését az A) csoport 16-os mutatószámától. A vizsgált szabolcsi települések C) csoportjának összesített számsora a nyírlugosinál jobb átlagot mutat (71). Igen lényeges, megfontolásra készítő adat, hogy az adatfelvételünkben szereplő összes szabolcsi erősen lemaradt tanulók 8,7%-a a tanévnek több mint a felét, 14,8%-a pedig több mint a háromnegyedét elmulasztotta. Ennek megfelelő magas számot adnak a huzamos hiányzásokból eredő mulasztási napok.

Ha most a pestszentimrei és a szabolcsi számadatokat egymással szembeállítjuk, akkor azt látjuk, hogy a két A) csoport számarányaiban nincs nagyon lényeges különbség, bár nem véletlen, hogy a huzamos

mulasztások a szegényparaszt tanulóknál fordultak elő nagyobb számban. Igen nagy különbséget találunk azonban a két C) csoport számsorai közt. Ha az összesített átlagokat vesszük tekintetbe (24 és 71), Szabolcsban egy mulasztó tanulóra háromszor annyi mulasztott nap jut, mint Pestszentimrén. Ami a normálisan haladóknak az erősen elmaradottakhoz való viszonyát illeti az egy főre eső mulasztott napok tekintetében, Pestszentimrén az utóbbiak csaknem kétszer, Szabolcsban négyszer-ötször nagyobb mutatószámot adnak ki, mint az előbbieik.

Adataink önmagukban nem bizonyítják közvetlenül, hogy a mulasztások okai a lemorzsolódásnak. Mondanunk sem kell, hogy az 1948/49. évi mulasztási viszonyok nem lehetnek okai ugyanazon tanév lemorzsolódottsági állapotának, hanem csak a következő tanévek lemorzsolódási arányszámait befolyásolhatják. Az azonban kétségtelenül kiténik a táblázatunkból, hogy a lemorzsolódás nagyobb foka és a mulasztások nagyobb száma együttesen jelentkezik. Az a tanuló, akit körülményei sok mulasztásra késztetnek, az előző években többnyire olyan körülmények között élt, melyek lemaradását idézték elő. E multbeli körülmények is minden valószínűség szerint elsősorban éppen a sok mulasztás révén okozták az ismétlést, évvesztéseget és a lemaradást. Feltevésünk tehát az, hogy *mulasztás és lemaradás nemcsak együtt jelentkezik, hanem okozatilag összefügg.*

E feltevést támogatja természetesen elsősorban a közvetlen belátás: könnyen érthető, hogy a sokat mulasztó tanuló tanulmányaiban elmarad, megbukik és ismétlésre kényszerül, sőt annak a számára, aki a tanév felénél, háromnegyedénél tovább elmaradt az iskolából, gyakran ki sem lehet állítani a bizonyítványt. Igazolja feltevésünk helyességét jegyzőkönyveink egész sorozata, mellyel a következőkben, azt hisszük, elég világosan illusztrálni fogjuk, hogy a lemaradottak évvesztésegeit mennyire meghatározták multbeli iskolai mulasztásaik. De igazolni akarjuk a mulasztások és lemaradások okozati összefüggéseit számszerű feldolgozásunk néhány jellegzetes adatával is.²⁰ Az 1948/49-es tanév folyamán Pestszentimrén a tanulók 3,5%-a, az általunk vizsgált szabolcsi településeken 10%-a maradt ki az iskolából különböző okokból, nem számítva a betegséget. Az ismétlő tanulók száma Pestszentimrén 5,3, a szabolcsi településeken 10,6% volt. Bizonyosra vehetjük, hogy a kimaradások és ismétlések nem véletlenül szerepelnek a nagyobb mulasztási átlagot felmutató iskolákban nagyobb számban, hanem éppen a több mulasztás az oka a több kimaradásnak és ismétlésnek. Ezt megerősítik a kimaradások okairól szóló adataink. Pestszentimrén a tanulók 1,8%-a, az adatainkat szolgáltató szabolcsi iskolákban 5,7%-a otthoni munkabafogás és kereső munkábaállás miatt nem fejezte be a tanévét.²¹

Az ímént tárgyaltakat úgy összegezhethük, hogy a mulasztások nagy száma a lemorzsolódási százalékarányt a vizsgált munkásközségben igen jelentékenyen, a vizsgált szegényparaszt-településeken pedig döntő mértékben emeli.

²⁰ A VKM 1949. júniusi adatgyűjtése alapján.

A mulasztások okai

Miután a lemorzsolódás legfontosabb megnyilvánulási formájaként az osztályismétléseket, ezek legjellemzőbb előidézőjeként az évközbeni nagymértékű mulasztásokat ismertük fel, tovább kell haladnunk az okok elemzésében és a mulasztásoknak is keresnünk kell az okait.

A mulasztások okaihoz közvetlenül is hozzáférhetünk, ha szemügyre vesszük az 1948/49. tanévi huzamosabb mulasztásoknak a vizsgált iskolákra vonatkozó statisztikáját.²²

Az ok megnevezése		A megszakítás nélkül egy hétnél hosszabb ideig tartó mulasztások okai						
		Betegség	Téli ruha vagy lábbeli hiánya	Közeledési nehézségek	Otthoni munkabefogás	Kereső munkábaállás	Iskolakerülés	Összesen
Pestszentimre	sz.	655	42	—	45	3	26	771
	%	85	5,4	—	5,8	0,3	3,4	100
Szabolcsi települések	sz.	212	262	19	480	11	26	1010
	%	21,0	25,9	1,9	47,5	1,1	2,6	100

E táblázat az összes tanulók, tehát nem csupán a lemaradtak nagyobb mulasztásait állítja egybe. Innen is kiderül, hogy a nem betegség miatti távolmaradások a munkásközségben eléggé számbaveendő mértékben, a vizsgált szegényparaszt-településeken pedig döntően nagy számmal szerepelnek.

Különösen jellemző a szegényparaszt lakosság gyermekeire az otthoni munkabefogás miatti mulasztás 47,5%-os arányszáma. Ugyancsak tekintetbe kell itt vennünk azt az 25,9%-os arányszámot, mely arra utal, hogy a szegényparasztság gyermekeinek téliruhával és lábbelivel való még nem százszázalékos ellátása az 1948/49. tanévi mulasztások okai között szintén szerepelt.

²¹ Ezzel már a mulasztások okainak a továbbiakban tárgyalandó kérdéséhez érkeztünk el.

²² A VKM 1949. júniusi adatgyűjtése alapján. Az adatszolgáltatás iskolánként összesítve, az igazgatók által történt.

Itt mindjárt meg kell jegyeznünk, hogy a vizsgált szabolcsi területeknek (az Alföldre nézve elég jellemző) települési viszonyai, az iskolától való távolságok, a tanulók téli ruházkodása tekintetében fokozott követelményekkel járnak. Ennek illusztrálására állítottuk össze következő táblázatunkat.²³

Iskolától való távolság	— 1	1 — 2	2 — 3	3 — 4	4 — 5
	kilométerig terjedő távolságról jár iskolába az összes tanulók %-ában				
Pestszentimre	77,0	20,5	2,5	—	—
Szabolcsi települések	62,5	21,5	14,7	1,3	—
Iskolába járáshoz szükséges idő	— 15	15 — 30	30 — 45	45 — 60	60 — 120
	perces úttal jár iskolába az összes tanulók %-ában				
Pestszentimre	79,1	20,0	0,9	—	—
Szabolcsi települések	60,4	34,3	3,9	0,7	0,6

A táblázat világosan mutatja, hogy mind a lakásnak az iskolától való távolsága, mind pedig az iskolához jutáshoz szükséges idő a szórt jellegű mezőgazdasági településeken a gyermekek tetemes részénél hátrányosan befolyásolhatja az iskolalátogatás rendszerességét.²⁴ Jóllehet az igazgatók e területre nézve is csak 1,9%-ban adták meg a nagyobb mulasztások közvetlen okaként a közlekedési nehézségeket, mégis, különösen a szórt települési formából eredő távolságok miatt válik ma még jelentős akadállyá a megfelelő téli ruházat hiánya. Az otthoni munkabefogás eseteiben a lakásnak (illetve legelőnek, megművelt földnek) az iskolától való távolsága szintén növeli a mulasztások mérvét és ezzel a lemaradás esélyét. — Tehát az iskola távolsága, ha többnyire nem is közvetlenül, de a fő gátló okok súlyát hatványozó együttthatóként (különösen a tanyavidéki) szegényparasztok gyermekeinek lemorzsolódásában okvetlenül lényeges szerepet játszik.

²³ Ugyancsak a VKM 1949. júniusi adatgyűjtése alapján.

²⁴ Hogy a szabolcsi települések két számsorában a távolság és az idő nem egészen korrelatív, annak magyarázata főként az, hogy a távolságokat az utakon mérve kell számítani, a tanulók viszont nagyon sokszor ösvényeken, rövidítésekkel közelítik meg az iskolát.

A lemaradások konkrét esetei jegyzőkönyveink alapján

A következőkben szemelvényeket adunk jegyzőkönyvi anyagunkból. Alkalmasak lesznek arra, hogy az imént tárgyalt lemaradási okokat összeszövődésükben is szemléltessék.^{25a} Meg kell jegyeznünk, hogy jegyzőkönyveink egy eddig nem tárgyalt, számszerűen nem megfogható, de igen lényeges okcsoportra is némi fényt fognak vetni, t. i. arra, hogy *a szülők öntudata, az iskolázással szembeni felelősségérzete miként befolyásolja a tanulók előrehaladását és ezzel a lemorzsolódás mértékét.*

Pestszentimrén:

Első két szemelvényünk olyan eseteket mutat be, ahol a lemaradásra kevés tárgyi ok volt, de a szülőknek az iskoláztatással szembeni közömbössége jelentős szerepet játszott.

1., K. J. (fővárosi segédmunkás, 1935, I. III.)^{25b} 1942-ben lett iskolaköteles. de „a szülők a kissé gyengébb gyermeket nem iratták be rendes időben“. Egy évet a háborús kiűrités következtében vesztett, így csak 1945-ben, csaknem 10 éves korában került iskolába. A korban elmaradt gyermek nehezen illeszkedett társai közé, tanulása nehezen ment és „otthon is befogták a kisebb gyermekek mellé. Így a gyermek nem kedvet kapott, hanem tehernek érezte a tanulást.“ 1948/49-ben 20 napot azért mulasztott, mert anyja otthon tartotta a háztartásban segíteni. Ezekből az okokból a III. osztályt ismételnie kellett, jóllehet a tanköteles koron már 1949. decemberében túljut.

2., K. J. (melegsajtoló, 1935, f. V.) Normális időben került az I. osztályba, de a község kiűritésekor későn tértek vissza és ezért vesztett egy évet. 1946/47-ben a IV. és 1948/49-ben az V. osztályt ismételte, mert iskolakerülő lett, sokat mulasztott. Az utolsó tanévben is 29 napnyi igazolatlan mulasztása volt. Ennek magyarázata: Nagyanyja éberségét kijátszva megízlelte a felelőtlen csavargást s így lassan egészen elszokott az iskolától. Büntetésre az iskolának nem volt módja, a szülők a folytonos üzengetést zaklatásnak vették, így azután az iskola és a szülői ház között szakadás támadt.“ A fiú megfelelő tehetségű, de már túlhaladta a tanköteles kort. „Az iskoláról hallani sem akar, mielőbb segédmunkás akar lenni. Eseteg később elvégezheti a dolgozók iskoláját.“

Az alább közölt példákban többé-kevésbbé konkrét okokat találunk a tanulók mulasztásaira és lemaradásaira, különösen munkárafogást, a téli ruházkodás nehézségeit. *A szülők beállítottága gyermekük iskoláztatásával szemben mindegyik esetben határozottan negatív, a lemaradásban erősen szerepet játszik.*

3., S. S. (1935, f. V.) A fiú menhelyi, 2 hónapos korában került mostani nevelőapjához, aki mezőőr. 1942-ben idejében került iskolába, de noha értelmes, az I. és IV. osztályt ismételte. Ezt tanítója szorgalomhiánnyal és azzal magyarázza, hogy „nevelőszülei a gyermeket nagyon lefoglalják házi munkával.

^{25a} A jegyzőkönyvek készítésének módját ismertettük tanulmányunk I. részében. (Magyar Pedagógia, 1949. dec., 15. l.)

^{25b} Apja fővárosi segédmunkás, a tanuló született 1935-ben, leány, 1948/49-ben a III. osztályba volt beírva. Jegyzőkönyveink mind C) típusú (2 vagy több évvel lemaradt) tanulókról szólnak.

Ő szerzi be a sertésnek az élelmet, télen a fűtőanyagot hazahordja a szembányóból. A szülők nem bíztatják eléggé a gyereket, mert szeretnék megtartani mostmár, hiszen sok év fáradságos munkája most hozza nekik az első gyümölcsöt. Egyébként nevelőszülei megfelelő ellátásáról gondoskodnak.

4. D. S. (porcelángyári napszámos, 1935, f. II.) 1942-ben rendes időben került iskolába, az I. osztályt azonban ötször ismételte, a háborús okokon kívül ruhahiány, a szülők hanyagsága miatt. 6 nem kereső testvére van. A fiú nem betegség miatt 15 napot mulasztott. Tanítója minősítése szerint „értelmileg is igen gyenge”. (1938-ban született öccse hasonló okokból háromszor ismételte az I. osztályt.)

5. Sz. R. (fagépmunkás, 1938, I. I.) 1945 szeptember helyett csak az 1948/49. iskolai évben iratkozott be az I. osztályba, akkor is elkésve, februárban. Háborús okokon kívül a nevelőszülők arra hivatkoznak, hogy „messze lakott az iskolától és megfelelő ruhája sem volt.” Késői beiratkozása miatt az év végén nem kapott bizonyítványt. A nevelőszülők politikailag képzetlenek, nem öntudatosak. A gyermek iskoláztatása tekintetében elég közömbösek voltak.

6. K. B. (drótos vándoriparos, 1937, I. I.) 1943 helyett csak 1947-ben iratkozott be az I. osztályba. Ebben a tanévben megbukott, 1948/49-ben ismételt. Az 5 évnyi elmaradás oka „a szülők hanyagsága. Drótos cigányok, akik ide-oda vándoroltak az országban s így a gyermeket nem iskolázták be.” A gyerek jó képességű, de a jellegzetesen lumpenproletár család, az igen szegényes otthoni környezet, tanulását gátolja.

7. V. J. (1936, f. III.) 1943-ban nem iskolázták be, majd háborús kitelepítés miatt is veszített 2 évet. Gyenge tanuló, a III. osztályban ismétlésre bukott. Özvegy anyja a fővárostól kap férje után 240 Ft. nyugdíjat. Az iskolával nem tart kapcsolatot, a gyermekkel nem foglalkozik. „Nincs pártban, egyesületben. Újságot olvas néha, de, úgy látszik, nem látja az új világ kialakulását. Még mindig ott tart, hogy a szegény ember születik, dolgozik és meghal. Talán ha rendes termelőmunkát végezne, másképp látná gyermekei jövőjét.”

8. D. G. (gyári napszámos-munkás, 1937, f. III.) 3 év veszteség, késői beiskolázás és háborús okok miatt. Gyenge tanuló, a III. osztályban is bukás fenyegette. A családban a döntő szó a mostohaanyjáé, aki ilyen kijelentéseket tesz: „én sem tanultam, mégis élek, elég ha a gyerek írni-olvasni tud, boldoguljon egyedül, próbáljon valamit.” Ennek megfelelően a fiú pontos iskolába járásával nem törődik. „Sem az asszony, sem a férfi nem párttag. Teljes közömbösségben élnek a haladó világ eredményeivel szemben.”

Végül néhány példa arra, hogy a kezdetben lemaradt tanuló, ha ebben szülei is támogatják, folyamatosan végezheti el tanulmányait, sőt elvesztett éveit is pótolhatja. Ebben segítik a tervgazdálkodás eredményei és az osztályugrást megkönnyítő iskolapolitikai intézkedések.

9. H. M. (fővárosi szeméttelapi alkalmazott, 1940, I. I.) A gyermek menhelyből került a nevelőszülőkhöz. Egy éves késéssel, 1947-ben iratkozott az I. osztályba, de számtanból gyenge volt és megbukott. Ezért ismételt. A nevelőszülők gondosak, a számtanból otthon is foglalkoznak vele.

10. B. V. (W. M. gyári lakatos, 1934, I. V.) Betegsége és a háborús kiürítés miatt 2 évet veszített. A háború utáni évben anyja vidékre járt batyúzni és a kislányt magával vitte, így ez ismét elveszítette egy évet. „Ekkor már nagynövésű, jól fejlett leány volt, önérzetes, nem szívesen járt kisebb gyerekekkel és így elmaradozott az iskolából. A tanítók néha elejtett célzásai idősebb voltáról még jobban megsebeztek és elvették kedvét az iskolabárástól. A legutóbbi iskolai évben már csak azért nem járt, mert egészen

fejlett, nagy leány és szegyezte, hogy egy fejjel magasabb a többinél.“ Az V-ben nem lehetett osztályozni, mert sok mulasztása volt. „Sikerült azonban megnyerni az iskoláztatásnak. A nyár folyamán, miközben munkába fog járni, az V. osztályból levizsgázik és a többi osztályt magánúton végzi el a következő másfél évben.“

11. K. K. (1936, f. III.) A gyermek menhelyi, nevelőapja vasöntő. 1943-ban lett iskolaköteles. Jelenlegi gondviselője, aki kiskora óta nevelte, ebben az időszakban visszaadta a menhelynek. Vidékre vitték, ahol viszont elhanyagolták iskolába járását. Így három év késéssel került az I. osztályba, 1946 őszén. A gyermek igen értelmes és megfelelő ellenőrzés mellett szorgalmas is. Érdeklí az iskola, sőt az elmaradást is szeretné pótolni. Nyári különórákra járással már össze szeretne egy tanév anyagából levizsgázni. Nevelőanyja ehhez már a könyveket is beszerezte.“

12. B. B. (gépmunkás, 1935, I. IV.) 1941-ben kellett volna iskolát kezdenie, de ekkor nem volt ruhája. Betegség, majd a háború is gátolta az iskolába járásban, úgy hogy csak 1945-ben került az I. osztályba, 4 éves késéssel. Azóta az iskolát folyamatosan, jó eredménnyel járja. A család fokozatosan jobb helyzetbe került, a kislánynak új ruhája, cipője van. Üttörő örsvezető, osztálytársai megbecsülik. 18 és 19 éves testvérei is keresnek. A család havi keresete 1200 Ft. körül. *Az apa öntudatos munkás, leánya iskolázását szívén viseli.*

Szabolcsban:

Első példánkban a lemaradás főoka a mezőgazdasági, esetleg háztartási munkábfogás, mely a legtöbb esetben nem történt kényszerű szükségből. Ez a főok kombinálódik egyes esetekben az iskolából való távolság gátló körülményével, továbbá néha a megfelelő téli ruházat és lábbeli hiányával. Ez utóbbi azonban némelykor már csak állítólagos ok, illetve a szülők hibájának tudható be. A szülők öntudathiányból, műveletlenségből eredő negatív magatartása ettől függetlenül is csaknem valamennyi esetben szerepel a lemaradás tényezői között.

13. Z. S. S. Szennyespuszta. (5 holdnyi szántó és szőlő, részben juttatott föld; 1936, f. V.) 1943-ban egy éves késéssel iskolázták be, állítólagos testi és szellemi fejletlensége miatt. Az alsó 4 osztályt folyamatosan végezte, de az V. osztályt 1948/49-ben ismételte és 150 napos mulasztása miatt akkor is újabb ismétlésre bukkott. A fiú „jól fejlett, nagy kedvvel járja iskolába, mert tehetséges, jó esze van, minden iránt érdeklődő, jó megfigyelő, nem fél semmitől, önálló mindenféle cselekedetében.“ De a szülők mindenféle munkára igénybe veszik, juhot, tehenet őriz, fát vág, kapál, szánt, dohányt munkál. E nehézségeket erősen fokozza, hogy az iskolától csaknem 5 km. távolságra laknak. „A szülők igen vallásosak, a fiúval szemben szigorúak. Az apa évekig Argentínában élt, tudálékos beszédű. Az iskolával szemben nemtörődöm módon viselkednek, szülői munkaközösségi gyűlésekre igen ritkán jönnek. A fiút az úttörőcsapatba belépni nem engedik.“

14. Sz. K., Nyírlugos. (8 holdas úgazda, 1935, f. V.) Az első osztályt rendes időben végezte, de 1945/46-ban a IV-be nem járt. A szülők szerint azért, mert nem volt megfelelő ruhája. Azonban „ez nem fedti a valóságot, mert ruhája lett volna. csak a szülők elvonták a tanulástól és befogták mezőgazdasági munkára. Pedig a fiú szívesen járt iskolába, szeretett tanulni, értelmes.“ Csak 1948/49-ben jutott el az V-be, de akkor sem volt osztályozható, mert 185 napot mulasztott, az összes mezőgazdasági munkákban segített, állatokat gondozott, — jöllehet két idősebb testvér is van a háznál. A szülők

véleménye az, hogy „aki eszik, az dolgozzék is, előbbrevaló a mezei munka, mint az iskola. Írni-olvasni már úgyis tud, több meg nem fontos, hiszen úgy se lesz belőle se pap, se kántor vagy tanító.“

15. D. A. Nyírlugos. (14 holdnyi régi és juttatott föld, 1935, f. VI.) 1941-ben normális időben került iskolába és az I—V. osztályt folyamatosan elvégezte. 1946/47-ben a VI. osztályban megbukott, „mert mezőgazdasági munkára igénybe vették és sokat mulasztott.“ 1948/49-ben már harmadszor járt a VI. osztályt, de munka miatt 128 napot mulasztott, így bizonyítványt ekkor sem kaphatott. Közben kinőtt az iskolaköteles korból. Munkára igénybevételét a család azzal indokolja, hogy az apa hadirokkant, félkezű. Viszont felnőtt fiútestvére is a házmál van. Mióta a szülők a gyereket munkára befogták, iskolázását annyira nem tartják fontosnak, hogy egyetlen tankönyvet sem szereztek meg neki.

16. K. E., Nyírlugos. (8 holdas régi birtokos, 1935, I. V.) 1941-ben rendes időben kezdte az I. osztályt, de csakhamar kimaradt minden indokolás nélkül, csak a következő évben iratkozott be újra. A III. és V. osztályt megismételte sok mulasztása miatt. Az utolsó két évben az értelmes, tanulni szerető gyereket már csak hivatalból írták be és az iskolát egyáltalában nem látogatta, 1949 tavaszán pedig betöltötte a 14. évét. A mulasztásoknak oka az, hogy a szülők teljesen felelőtlenül fogják fel az iskoláztatást. Az első kimaradásnál ruházkodási nehézségekre hivatkoztak, de nem jogosan, mert módjukban lett volna a kislány számára megfelelő ruháról gondoskodni. Az utóbbi években állandóan mezei munkára vették igénybe a gyereket, ami nem megokolt, mert felnőtt fiúk is vannak a családban. A szülők úgy nyilatkoztak, hogy „ha mi is dolgozunk, akkor a gyerek is dolgozzék.“ Más nevelésről, mint a reggeli és esti imádság, meg a vasárnapi templombajárás, nem gondoskodnak. Politikailag teljesen tájékozatlanok, azt mondják, „nem érnek rá ilyesmivel foglalkozni!“

17. H. M., Sóstóhegy. (4 holdas úgazda, 1935, f. III.) 1941-ben rendes időben iskolázták be. Az I. osztályt egyszer, a II-at háromszor ismételte, 1948/49-ben másodszor járt a III. osztályba, de sok mulasztása miatt ekkor sem kapott bizonyítványt. Az iskolaköteles kort túlhaladta, további tanulása valószínűtlen, mert a szülők erősen befogták mezőgazdasági munkára. Ez volt a főoka annak is, hogy az utóbbi években „hol járt, hol nem járt iskolába“.

18. K. T., Nyírlugos. (9,5 holdas úgazda, 1937, f. III.) Normális időben, 1946/47-ben jutott el a III. osztályba, de ezt kétszer ismételte sok mulasztása miatt, mert mezei munkára fogták, részben pedig mert nem volt téli ruhája. Pedig a szülők vehettek volna neki, de erre egyáltalán nem törekedtek, mert nem érzik felelősségüket gyerekiük iskoláztatása tekintetében.

A következő esetekben a lemaradás főoka munkabefogás, mely azonban objektíve indokolható, ha csupán a mezőgazdasági kisüzem munkaerőszükségletét és a kisüzemben termelő család létfenntartási szükségletét vetjük egybe a család munkaerejével. E főok itt egybeszővődik egyéb okokkal, különösen a szülőknek az iskolázás iránti közömbös, vagy negatív magatartásával.

19. E. G., Rókahegy. 1936, f. IV.) Idejében kezdte az iskolát, de már az I. és II. osztályt is ismételte sok mulasztása miatt. 1948/49-ben másodszor írták be hivatalból a IV.-be, de munkabefogása miatt bizonyítványt nem kapott. Anyja özvegy, beteges, 1 hold juttatott földje van. „Ezt nagyobb leánya munkálta meg, a fiú mint csordásbójtár van szükségszerűen munkába fogva, a múlt évben 6½ mázsa kenyérgabonát keresett a családnak. A korábbi évesztésekért viszont felelős az anya, mert ha a fiúnak nem volt kedve iskolába járni, nem is szorította.“

20. B. Gy., Nyírlugos. (6 holdas úgazda. 35. f. V.) „Az alsó 4 osztályt rendes időben végezte el, közepes eredménnyel. 1946/47-ben és 1947/48-ban nem járt, így bizonyítványt sem kaphatott. Szülei befogták a mezőgazdasági munkába.” Ebben szüleinek egyedüli segítsége; 16 éves nővére a házi munkákat látja el. Az V. osztályba 1948/49-ben iratkozott be, de 140 napnyi mulasztása miatt itt sem kaphatott bizonyítványt. „A fiú különben figyelmes és értelmes, de most már nem elég szorgalmas. Az iskola érdekli ugyan, de társai között látja nagy visszamaradottságát. Ideje sincs a tanulásra; ha fel is jön az iskolába, rendszerint késővel.” „A szülők analfabéták, politikailag is teljesen tájékozatlanok. Ezért nem tartják szükségesnek, hogy gyermekeik az írásnál és olvasásnál többet tudjanak.”

21. K. Gy., Szennyepusztá (dohánykertész, úgazda 8 holddal; 1938. f. III.) A III. osztályt kétszer ismételte, sok mulasztása miatt. 1948/49-ben végre elvégezte a III.-at, jó eredménnyel, bár 124 napi mulasztása volt. „Nagyon szeretne iskolába járni és értelmes is, de apja visszafogja a tanulástól, otthon dolgoztatják.” A családban ő a legidősebb gyerek, ezért 8 éves kora óta dolgozik. Apjával minden dohánymunkát végez, tehenet legeltet, segít a házimunkában is.

Néhány példát most arra hozunk fel, hogy a tanulók lakásának az iskolától való távolsága a lemaradás domináns okaként is szerepel számos esetben. Természetszerűleg e tényezőt esetenként még súlyosbítja a megfelelő téli ruha és lábbeli nagyobb mértékű pótlásának gondja. A szülők állásfoglalásának jelentősége ezekből az adatokból is kitűnik.

22. P. A., Sóstóhegy (10 holdas régi birtokos, 1938. f. I.) Egyéves késéssel, 1946-ban került iskolába és az I. osztályt sok mulasztása miatt háromszor járta, míg végre 1948/49-ben elvégezte. A késés és az ismétlések oka az, hogy a fiú az iskolától (úton számitva) csaknem 4 km. távolságra lévő Tarpéter-telepen lakik, s innen nehezen tud bejárni. Egyébként a szülők is „felületesek a gyermek iskolába járatásával kapcsolatban”.

23. T. L., Nyírlugos. (8 holdas úgazda, 1938. l. III.) 1944-ben lett iskolaköteles, de szülei a kis leánygyermeket nem iratták be, mert az iskolától távoli tanyán laktak. A következő évben beiratkozott, de nem járt rendszeren az I. osztályba, ugyancsak a távolság miatt. (Ezt a nehézséget még fokozta a megfelelő téli ruha hiánya.) 1946/47 óta folyamatosan, jó eredménnyel elvégezte az I.—III. osztályt.

24. H. M., Cserhágó (lakatos, 6 holdas úgazda, 1935. l. IV.) 3 éves késéssel 1945-ben került először iskolába, mert tanyán laknak és a nagy távolság miatt a verszegény kisleányt nem iratták be. Az 1944/45-ös tanévet azért vesztette el, mert ekkor a tanyai iskolában szünetelt a tanítás. 1945 óta tanulmányait kitűnő eredménnyel végzi. Pedig a mezőgazdasági munkában is segített, napszámban volt kapálni, dohányt munkálni. 1948/49-ben egész évi mulasztása mégis csak 24 nap volt, ebből is 9 nap betegség miatt. A leány szeretné elvégezni mind a 8 osztályt, hogy azután (varrónői) szakmát tanulhasson, de az iskolaköteles korból már kinőtt és szülei ellenzik további tanulását, „mert kenyérkereső munkájára a család rá van utalva”.

25. B. J., Nyírlugos. (8 holdas régi birtokos, 20 holdat bérel; 1936. l. III.) Idejében, 1942-ben került iskolába, de már az I. osztályt meg kellett ismételnie, mert nem tudott rendszeresen bejárni a távoli, 4 km-re eső iskolába. Ugyancsak a távolság miatti mulasztások következtében kétszer megismételte a II. osztályt és 1948/49-ben a III.-at. De ebben az évben sem tudta, különösen a téli hidegben a hosszú utat mindig megtenni, úgy hogy 89 napos mulasztása miatt bizonyítványt nem kapott és a III. osztályt másodszor is ismételnie kell. A távolságon kívül mulasztásaiban szerepet játszott az is, hogy mint legnagyobbknak, beteges anyja mellett sok házi munkát is kellett végeznie.

Külön csoportosítunk egy kirívó adatot a politikai öntudat és műveltség alacsony fokán álló szülőnek iskoláztatásellenes felfogásáról, valamint egy tanító kritikai véleményét ugyanerről és a helyi közigazgatás elégtelen beiskolázó munkájáról:

26. Cs. M., Varjulapos. (8 holdas újgazda, 1936, I. V.) Rendes időben, 1942-ben beiskolázták, de az I. osztály nehezen ment neki, meg kellett ismételnie. 1944/45-ben is elvesztett egy évet, a háborús átvonulások miatt. 1950-ben ki fog nőni a tanköteles korból. A szülők nem akarják, hogy tovább járjon, ezt fejezi ki az anya véleménye: „ne szorítsuk, úgy is lesz belőle jó gazdaasszony”.

27. D. M., Rókahegy. (2 holdas újgazda, napszámos. 1936, I. II.) Az első osztályt rendes időben végezte el, de a II. osztályba már 5 éven át írták be hivatalból, egyáltalán nem járt. 1948/49-ben is egész éven át mulasztott, bizonyítványt nem kapott. „A szülők a gyermek elmaradásának igazolására érdemes okot felhozni nem tudnak. Sem nagyfokú szegénység, sem szükségyszerű munkábafofogs esete nem áll fenn.” A tanító véleménye szerint „a felelősség teljesen a szülőket terheli, továbbá a beiskolázási törvényt végre nem hajtó közigazgatást”. „A szülőknél politikai öntudata nincs, pártnak nem tagjai.”

Az alábbi, elég jellemző, jegyzőkönyvidézet egy lemaradást ismertető, mely az alsó osztályokban még 1943 táján ruháhiány miatt következtet be. Egyben ismerteti a tanulónak a felszabadulás utáni követéshaladását, kapcsolatban a gyermekeik iskoláztatását kívánó szülők haladási jellegű állásfoglalásával.

28. U. A., Rókahegy. (3 holdas újgazda, napszámos. 1935, I. IV.) Idejében, 1941-ben került az I. osztályba, de ezt négyszer ismételte. „1943. okt.-ben az van beírva az iskolai naplóba, hogy ruháhiány miatt nem járt iskolába. Több éven át ugyanez a bejegyzés.” 1945/46-ban nekilendült, sikerrel befejezte az I. osztályt. Azóta folyamatosan végezte az iskolát, 1948/49-ben a IV. osztályról jó bizonyítványt kapott, pedig háztartási munkák miatt 97 napot mulasztott. (Mint egyedüli leánygyermek, betegeskedő anyjának segített.) A szülők felelősségérzete nem hiányzik, gyermekeiket szívesen taníttatnák tovább. 18 éves fiuk a dolgozók tanfolyamában végezte el az általános iskola V.—VI. osztályát.”

Utoljára hagyunk néhány olyan dokumentumot, mely az elmaradást pótló, éveket ugró, továbbtanulni akaró tanulóról és az őt ebben támogató, öntudatos szülőről szól. Bizonyára nem véletlen, hogy az utolsó, legérdekesebb, és a haladás irányát leginkább mutató dokumentumban egy fejlett öntudatú, a helyi pártszervezetben és a kollektív földművelésben aktívan dolgozó apa szerepel.

29. K. J., Sóstóhegy. (13 holdas újgazda, 1934, f. IV.) 1940-ben lett iskolaköteles, de szülei csak 1943-ban iratták be. Ezt „gyenge testi fejlettségével” próbálják megokolni. Két évig nem járt iskolába, részben a háborús események miatt. 1946/47-ben a második osztállyal újra kezdte tanulmányait és az utolsó évben a IV.-et is elvégezte. 5 évnyi vesztesége miatt máris túlhaladta a tanköteles kort, de a szülők — öntudatos, értelmes, politikailag is tájékozott emberek — hajlanak arra, hogy magántanulással elvégeztessék vele az általános iskolát, sőt továbbtanulását is szívesen látnák. Munkaerőjére egyébként nincs is nagy szükségük, mert három idősebb fiútestvér van a háznál.

30. V. M., Királytelekpuszta. (7 holdas újgazda, 1933, f. VIII.) Az első 5 osztályt normális időben, folyamatosan végezte. 1944/45-ben egy évet vesztett, mert a harcok miatt a VI. osztályban nem volt tanítás. 1945/46-ban

elvégezte a népiskolai VI. osztályt, majd 1946/47-ben önként beiratkozott az ekkor már általános iskolai VI. osztályba, mert el akarta végezni az általános iskolát. Ez sikerült is: 1948/49-ben *kitűnő eredménnyel elvégezte a VIII. osztályt, noha ekkor már csaknem 2 évvel túlhaladta a tanköteles kor felső határát. Tovább akar tanulni, pedagógiai gimnáziumban.*

31. B. I., Sóstóhegy. (Üjgazda, táblásművelő; 1 hold szőlővel; 1933. f. VII.) Az alsó 4 osztályt rendes időben, folyamatosan végezte. Az 1944/45-ös háborús esztendő kizökkentette; ekkor költöztek át ide Kecskemétre, szüleinek segített a mezőgazdasági munkában. Ezért 3 évig nem járt rendszeresen iskolába, emmi az évesztése. 1947/48-ban elvégezte az V. osztályt, majd nyáron tanult és magánvizsgát tett a VI.-ból. A következő évben általános jeles (természettanból kitűnő) eredménnyel járta ki a VII. osztályt. „Iskolába szeret járni, de ezen felül is céljai vannak, tudatosan tanul, vinni akarja valamire.” Az általános iskolát feltétlenül elvégzi, hogy tovább mehessen. Most már csak kisebb mértékben végez mezőgazdasági munkát (az utolsó évben 38 napot mulasztott, mert a szőlőmunkában segített). *Az apa a M. D. P. tagja. A termelőszövetkezet táblás csoportjában dolgozik, nagyobb lányai művelik a szőlőt. „A családi nevelés, mondhatni mintaszerű. Hatása a szülői házon túl is érezhető és találkozik az iskola irányvonalával. A szülők a fiú iskolába járását elsőrendű kérdésnek tekintik. Tovább akarják taníttatni; szakembert akarnak belőle nevelni. Erre minden reményük meglehet.”*

A mulasztások hatása

Az anyaggyűjtésünk során pedagógusok által készített látogatási jegyzőkönyvek két lényeges szempontból egészítik ki számszerű adatainkat. Egyrészt időben visszatekintve szólnak a lemaradások régebbi okairól is s ezáltal megvilágítják a lemorzsolódás folyamatjellegét. Mégpedig — másrészt — a lemaradásoknak ezt a folyamatát a főbb okok összefüggéseivel együtt, tehát a maguk realitásában állítják szemünk elé. Szemelvényeink ismertetése után, azt hisszük, elég meggyőzően állíthatjuk, hogy a tanulók lemaradása majd minden esetben elég komplex folyamat eredménye; ritka az a tanuló, aki egyetlen okból vesztett éveket.

Mikor a továbbiakban a lemaradások okait folyamatszerűségükben és összefüggéseikben áttekintjük, statisztikai adataink mellett nemcsak szemelvényesen közölt, hanem egész jegyzőkönyvi anyagunk tanulásáigra támaszkodunk.

Általánosságban megállapíthatjuk, hogy tanulmányunk első részében kifejezett feltevésünknek megfelelően, a lemaradásoknak legjellemzőbb oka (a még mindig tényezőként szereplő háborús évvésztéseken kívül) a formálisan beiskolázott tanulóknak olyan mértékű mulasztásai-han keresendő, melyet méltán nevezhetünk tényleges beiskolázatlanságnak. Ezt az iskolák hivatalosan csak a mulasztási naplókban, részben pedig az évközbéli kimaradások formájában tartják nyilván.

E nem betegség miatti huzamos mulasztások lehetnek időszakosak, ez esetben joggal használhatnánk az időszakos, a részleges beiskolázatlanság megjelölést. A lemaradás itt úgy keletkezik, hogy a tanuló, ha a mulasztások a tanévnek csak kisebb részében történnek, tanulmányai-han elmarad és ezért elégtelen bizonyítványt kap. (Mégpedig nem feltétle-

nül az illető iskolai évben, hanem esetleg, több év mulasztásaiból *eredő tanulmányai gyengeség eredményeképpen, valamelyik későbbi esztendőben.) Ha azonban az elmulasztott szorgalmi idő a tanévnek jelentékeny részére (és különösen végére) esik, akkor a tanuló nem is kap bizonyítványt és ezért kényszerül osztályismétlésre, tehát évvesztéségre.

Ha a (többnyire csak hivatalból) beírt tanuló az egész tanéven át nem jár iskolába, akkor már azt mondhatjuk, hogy a tényleges beiskolázatlanság teljes. Ilyenkor a tanuló természetesen sohasem kap bizonyítványt, okvetlenül osztályismétlésre kényszerül. Az ilyen osztályismétlések gyakran szintén csak formálisak és sorozatuknak csak a tanköteles kor felső határának elérése vet véget.

A hivatalos beiskolázottság mögött lappangó tényleges beiskolázatlanság időszakos formája lényeges szerepet játszik a vizsgált munkásközség lemorzsolódási számarányának alakulásában.

A vizsgált szegényparaszt-települések tanulóinak lemorzsolódását pedig döntően meghatározzák a tényleges beiskolázatlanság igen nagyszámú időszakos, és gyakran előforduló teljes esetei.

A lemaradási okok összefüggései

A lappangó tényleges beiskolázatlanság okait összefüggésükben kell majd áttekinteni, beillesztve azokat külön-külön a vizsgált munkásközség, illetve szegényparaszt-települések gazdasági és társadalmi fejlődésének főtenyei közé. Az okok között, mint tudjuk, lesznek a gazdasági és társadalmi fejlődés elért fokával összefüggő tárgyi jellegű okok, mint pl. a gyermekek munkárafogása, a települési adottságok, a ruhaellátás állapota, intézmények funkcionálása, illetve hiányzása, és lesznek ezeken alapuló, de ezekre is visszaható tudatbeli okok, mint elsősorban a szülőknek a gyermekeik iskoláztatásával szembeni magatartása. Az okokat úgy igyekszünk összefüggéseikben elemezni, hogy lehetőleg általánosan is érvényes tanulságokat vonhassunk le a munkásság és a szegényparaszság gyermekeinek lemorzsolódása elleni következetes és intézményesen megalapozott küzdelem céljára.

Pestszentimrei adataink mérlegelésénél elsősorban tekintetbe kell venni, hogy itt a háborús és inflációs időszakbeli évvesztések a lemaradások okai között aránylag nagy számmal szerepelnek. Tehát, mint kimutattuk, 1952 után egy arányában jelentékeny lemorzsolódási ok ki fog küszöbölödni. Ez valószínűleg érvényes a munkásgyermekek viszonylatában általában, hiszen a háborús kiűritések, de különösen az inflációs időszakbeli élelmezési nehézségek miatti elköltözés, illetve a gyermekek elég tömeges falura küldése a munkáslakta településeken általánosan nagymértékű volt.

Ami a még most is ható, leküzdeni való okokat illeti, abból indulunk ki, hogy a vizsgált munkásközség lakosságát bizonyos csoportokra tagoljuk gyermekeik iskolázási körülményeinek tekintetében, összefüggésben gazdasági helyzetükkel, illetve a termeléshez való viszonyukkal és a fogyasztási javakból való részesedésükkel, továbbá öntudatbeli fejlettségük fokával.

Az első csoportba tartoznak azok, akiknek gyermekei normálisan haladtak, vagy pedig (főleg háborús okból és régebbi rossz anyagi helyzetük miatt) évvésztéseget szenvedtek ugyan, de ezt be akarják pótolni és erre módot is tudnak találni. (V. ö. 10., 11., 12. sz. jegyzőkönyv-szemelvényünket.) Idetartozik a pestszentimrei munkáscsaládok nagyobb része. A termelő munkában (többnyire az ipari nagyüzemekben) részt vesznek, a tervgazdálkodás eredményei következtében életszínvonaluk állandóan és fokozódóan emelkedik; többé vagy kevésbé öntudatos munkások, akik azt is tudják, hogy a szocializmus építéséhez gyermekeik iskoláztatása is hozzátartozik s akik élni is tudnak a burzsoázia művelődési monopóliumának megszüntetése által megnyitott új lehetőségekkel. E csoportnak az iskoláztatáshoz való új, tudatos és fejlődő viszonyát bővebben elemezni érdekes volna, de az tanulmányunk tulajdonképpen tárgyától eltérítene bennünket. Annyi azonban megállapítható, hogy a munkásosztálynak ez a része országos viszonylatban is legszélár-dabb bázisa annak, hogy új, nyitott iskolarendszerünk segítségével, az általános iskolai végigtanulás és a továbbtanulás biztosításával gyorsan fokozódó mértékben „tegyük hozzáférhetővé a műveltség kincseit, a dolgozó nép legszélesebb rétegei számára“, a Párt programnyilatkozatának megfelelően.

A második csoportba azokat a családokat soroljuk, ahol a gyermekek az iskolázásban elmaradtak, mégpedig azért, mert a családfők a termelőmunkában részt vesznek ugyan, de az egy családtagra eső jövedelmük összege még többnyire alacsony. Idetartozik számos sokgyermekes munkásszülő is, különösen olyanok, akik az öntudatosság alacsonyabb fokán állnak, gyermekeik iskoláztatásával szemben közömbös, vagy éppen negatív magatartásúak. (V. ö. az 1., 2., 4., 5., 8. sz. jegyzőkönyv-szemelvényt.) A szülők öntudatbeli elmaradottsága természetesen esetenként döntő szerepet is játszik. (Pl. 8. sz. jegyzőkönyv.) E családoknál számos esetben előfordul az iskolaköteles gyermek munkabefogása, különösen házimunkákra, kisebb testvérek gondozására. Ugyancsak mulasztási és lemaradási okként szerepel az, hogy a szigorú ellenőrzés nélküli gyermek elcsavarog, iskolakerülő lesz. Meg kell győeznünk, hogy az erre vonatkozó adataink bizonyára lényegesen kisebb számúak lennének, hogyha Pestszentimrén már a múlt évben lett volna napközi otthon.²⁶

A nélkül, hogy e tekintetben az országos állapot lemérésére vállalkozhatnánk, valószínűnek tartjuk, hogy a munkásgyermekek lemorzsolódásának megszüntetésére általában is egyik fontos intézményes eszköz a napközi otthon, illetve tanulószobák kellő számú létesítése.²⁷ Kétség-

²⁶ Ebben az évben már létesült a napközi otthon szerepét betöltő tanulószoba.

²⁷ A tanulók otthontartása egyik okának kiküszöböléséhez pedig nyilvánvalóan hozzájárul a kisebb testvérek számára szolgáló óvodák, bölcsődék számának növelése. Ez az öt éves terv során meg fog történni. Pestszentimrei viszonylatban tudomásunk van arról, hogy erre az első lépések már meg is történtek.

telen az is, hogy a máris nagyhatású ösztöndíjak rendszerének további kiterjesztése szintén javítani fogja a nehezebb anyagi viszonyok között élő, sokgyermekes munkáscsaládok, gyermekeinek iskoláztatását. Ami a soktestvérű munkásgyermekek egy kisebb részének jelenleg még meglévő hiányos téliruha- és lábbeliellátását illeti, itt utalnunk kell arra, hogy ez várhatóan gyorsan fog a minimumra csökkenni, e fogyasztási cikkek még fokozódó gyártásának és olcsóbbodásának megfelelően. A gyermekek számára történő intézményes ruhajuttatások ezt a folyamatot még gyorsíthatnák. Meg kell említenünk azt is, hogy a tanulók nem megfelelő ruhaellátása — számos adatunk tanúsága szerint — nem mindig a kényszerű helyzetnek, hanem olykor a szülők felelőtlenségének következménye. Ez azonban már a szülők öntudatosításának, nevelésének feladatához vezet. Az új formában és új célkitűzésekkel megindult, egyre erősödő szülői munkaközösségeké lesz ezen a téren a döntő szerep, de a munkásszülőknek annál a kevésbbé öntudatos típusánál, amelyről most szótunk, bizonyára a munkahelyen, szakszervezeti vonalon végzett felvilágosító munkára is szükség volna.

Sokkal nehezebben hozzáférhetők a népnevelés számára azok a szülők, akiknek családjait pezsztentimrei viszonylatban egy-külön, harmadik típusba kell sorolni. Azt a lumpenproletár elemet értjük, amelyet a község általános ismertetésekor (I. rész, 12. l.) is említettünk, és amely általában nem végez állandó termelőmunkát. Az erősen lemaradt tanulók egy része ezekből a családokból kerül ki. Ők azok, akiknek iskolázása a leghiányosabb, lemaradása a legnagyobbfokú. (V. ö. a 3., 6., 7. sz. jegyzőkönyvet.) Pezsztentimrén ennek a csoportnak a számaránya jóval nagyobb, mint általában a munkástelepüléseken. Egyébként az ötéves terv során ez a lumpenproletár elem is bizonyára nagyobb részben bevonódik a termelésbe, munkaképtelen kisebbik része pedig fokozódó mértékben lesz szociálpolitikai gondoskodás tárgya. E családok gyermekeinek hatékony iskoláztatása az előző csoporténál nehezebb feladat, de minthogy a lemaradások formája hasonló, nagyjából azonos intézkedésekkel oldható meg.²⁸

Rátérve az adatfelvételünkben szereplő *szabolcsi szegényparaszttelepülésekre*, először is meg kell állapítanunk, hogy a lemaradások háborús okai abszolút számban véve közel állnak a Pezsztentimrén észleltekhöz (lásd I. rész 24. l.). Tekintve azonban, hogy Szabolcsban összevéve sokkal több lemaradás történt, a háborús tényező a lemorzsolódás okai között jóval kisebb arányban szerepel, mint a vizsgált munkásközségben. A háborús tényező hatása ugyan 1952-ben fokozatosan itt is egészen ki fog küszöbölődni, de ez nem jelenti majd a lemorzsolódásnak Pezsztentimréhez hasonló arányú javulását. A mostani helyzethez hasonlóan, a lemorzsolódás mértéke egyelőre még a következő években is

²⁸ Végül külön említjük meg, hogy a menhelyi gyermekek nagyobb lemaradási esélye mellett több jegyzőkönyvünk szólt. (Erre mutatott korábban egyik számszerű adatunk is. ...l. táblázata.) A megfelelő nevelőszülő megválasztása azonban pozitívan befolyásolja a gyermek tanulmányi előhaladását. Erről is beszámolt egyik jegyzőkönyvünk.

nagyobb marad. Ezt a megállapítást a munkásság és szegényparasztság lemorzsolódásának egymáshoz való arányára nézve általában is érvényesnek tartjuk.

Ezzel szemben azt is meg kell állapítanunk, hogy a szegényparasztság gyermekeinek iskolázási viszonyairól való adataink nem mutatnak negatív irányban olyan élesen elhatárolt, szembetűnően rossz helyzetű réteget, mint a Pestszentimrén megfigyelt lumpenproletárság.

A fontosabb lemaradási okokat összefüggéseikben áttekintve, elsősorban foglalkozni kell a számszerű adataink tanúsága szerint is legkiemelkedőbb okkal, a tanulók mezőgazdasági termelőmunkára, illetve háztartási munkára való felhasználásával. Az esetek egy jelentősebb részénél a tapasztalt jelentős mértékű munkábfogás még a kisüzemi termelés szemszögéből nézve sem egészen indokolt. (Lásd 13—18. sz. jegyzőkönyveinket.) Ez a lemaradási főok számos egyéb okkal kombinálódik, köztük majdnem minden esetben a szülők műveletlenségéből, politikai öntudathiányából eredő iskolaellenes magatartásával. Néhány olyan példát is felhoztunk (19—21), melyek szerint a munkábfogás a családi kisüzem viszonyait tekintve látszólag indokolt. Itt mindjárt meg kell jegyeznünk, hogy az alacsony termelőkenységű kisüzemi földművelési forma mellett szó sem lehet a 14 éven aluli gyermekek dolgoztatásának teljes elkerüléséről. Nem szükséges itt néhány nagyon meggyőző és ugyanolyan meglepő helyszíni tapasztalatunkat tüzetesen ismertetni, mindnyájan ismerjük az olyan tényeket, hogy egy-egy gyermek egy vagy két tehenet, vagy néhány süldőt legeltet, holott nagyüzemi gazdálkodás esetén egyetlen munkaerő szinte százszor annyi állat őrzését is elláthatná. Helyszíni tapasztalataink alapján akár számszerűen is kimutathatnánk, hogy milyen törvényszerűen üresednek meg a tanyai és falusi iskolák nemcsak felső, hanem alsóbb osztályai is, egy-egy kapálási időszakban, vagy pl. répaegyelés, burgonyaszedés idején. Egyes növények megmunkálása, bizonyos területeken tömegesen is, huzamos időre valóssággal elszívja a gyermekeket az iskolától. Vizsgált területünkön tapasztaltuk ezt pl. a cserhágói és sóstóhegyi dohányművelés esetében.

A művelődéspolitikai szempontból teljesen kielégítő megoldást csak a termelőcsoportok kollektív, gépesített nagyüzemi gazdálkodásának általánossá válásával fogjuk elérni, de addig is, a közbeeső fejlődési stádiumokban is küzdeni kell azért, hogy a gyermekeket valóban csak komoly szükség esetén vegyék munkára igénybe, és lehetőleg olyan módon, hogy a tanítás ne zavartassék meg. (Pl. ha a határ közelebbi részein csupán egy-két órát igénylő munka van, akkor ezt nem a délelőtti tanítás idejére, hanem délutánra kell tenni.) E küzdelemnek megvannak a maga népművelési, iskolai pedagógiai, továbbá közigazgatási és rendészeti eszközei.

Táblázatban és jegyzőkönyvi szemelvényekkel (22—25) egyaránt kimutattuk, hogy a tanulók lakásának az iskolától való távolsága, mely jelenlegi agrártelepülési viszonyainkkal függ össze, a lemorzsolódást esetenként önmagában is befolyásolja, igen gyakran pedig súlyosbítja a lemaradások egyéb okait. Adatafelvételünk szabadosi területén több jellegzetes példát találunk arra, hogy az iskolahálózat sűrűsége nem

felel meg a települések szórt jellegéből következő kívánalmaknak. A 22. sz. jegyzőkönyvünkben említett Tarpéter-telepen kívül a sóstó-hegyi iskola körzetébe tartozik a légvonalban 3 km-re lévő Körmőndi-tanya nevű település. Az innen bejáró tanulók fokozott lemaradási esélyét az iskola igazgatója is hangsúlyozta, és ez adatfelvételi lapjainkról is nyomon követhető volt. A Nyírlugos határában lévő Cserhágó és Szennyespuszta tanyai iskolákban nincs általános iskolai (osztott és szakosított) felső tagozat, éppen ezért az idősebb tanulók a csaknem négy kilométerre lévő községbe kényszerülnek bejárni. Ennek hatása a lemaradási számarányokban szintén nyomon követhető. Ha most arról akarunk szólni, hogy a lemorzsolódás megszüntetésében milyen szerep jut a távolságok leküzdésének, akkor abból kell kiindulnunk, hogy a távolságokat meghatározó települési formák nem függetlenek a mezőgazdasági termelés formáitól. Az iskolahálózat fejlesztésénél tehát mindenkor a konkrét adottságokat kell nézni és ezeknek alapján eldönteni, hogy az iskolahálózat sűrítésére van-e szükség, vagy pedig a helyes megoldás a települések összevonása, és ennek következtében a központokban fekvő iskolák kapacitásának növelése lesz. A fejlődés a nagyüzemi termelési formák felé igen sok esetben az utóbbi megoldást fogja megkívánni. A most tárgyalt kérdéssel kapcsolatban az általános iskolai tanulóotthonok létesítése is. Az általunk vizsgált szabolcsi területeken egy ilyen intézmény van, Királytelekpusztán. Ez, bár nem régen alakult, máris beváltak mondható. Számos, a tanyavilág távolabbi, fejlett iskolával nem rendelkező területéről jövő tanulónak ad módot az általános iskola elvégzésére. Ezzel, bár szerény méretekben, de hozzájárul a lemorzsolódás megszüntetéséhez. Az 5 éves terv keretében létesülő új tanulóotthonok, az új általános iskolai tantermekkel együtt országos méretekben fogják ugyanezt a célt hatékonyan szolgálni. Végül, de nem utolsósorban ki kell emelnünk annak művelődéspolitikai jelentőségét, hogy az 5 éves terv eredményeképpen új bekötő útaink hálózata nagy arányban fog növekedni és ezáltal a gyermekek nagy tömegének iskolába járása válik majd könnyebbé.

A nagy távolságok különösen megnehezítik azoknak a soktestvérű szegényparaszt gyermekeknek rendszeres téli iskolába járását, akiknek meleg ruhával és vízhatlan lábbelivel való ellátottsága ma még nem egészen megfelelő. Ez a lemorzsolódási ok, mint a statisztikai adatainkból látjuk, a szegényparasztágnál jóval nagyobb súllyal szerepel, mint a munkásságnál. Kiküszöbölődésére, illetve intézményes kiküszöbölésére nézve egyébként lényegében ugyanazt kell mondanunk, mint a munkás-gyermekek esetében (38. l.). Jegyzőkönyveinkből a szegényparaszttság vonatkozásában ugyancsak kitűnik, hogy a gyermekek egyrészének nem megfelelő ruhaellátásáért, a ma még fejletlen öntudatú műveltségű szülőket kell felelőssé tenni. Viszont külön kell felemlítenünk azt a, más esetekre is jellemző, jegyzőkönyvünket, melynek tanúsága szerint a gyermekek iskoláztatásával kapcsolatban pozitívan állástfoglaló szülők régebben ruhátlan gyermeküket, élve a gazdasági fejlődésüket nyújtotta lehetőségükkel, ma már rendesen tudják öltöztetni és iskolába járatni (28. sz.).

Ezzel már rátérve a szegényparaszt szülőknél a gyermekeik iskoláztatásával kapcsolatos magatartására, előrebocsáthatjuk, hogy itt is a munkásságnál tapasztaltaknál jóval fejletlenebb állapotokat találunk. A pestszentimrei lumpenproletár- és az öntudatosság alacsony fokán álló munkásszülőknél gyakran tapasztaltunk ugyan felelőtlen és negatív állásfoglalást, de még a súlyosabb esetekben is inkább csak a közömbös hanyagság jellegével. S ha akadtak is, akik hangoztatták, hogy a pusztai írást-olvasást éppen elegendő műveltségnek tartják, ezek igen kevesen voltak. A szegényparasztág elmaradott öntudatú és műveltségű tagjai között sokszor láttuk ilyen álláspont kifejeződését. Egészen elmaradt, nagyon sokszor klerikális hatás alatt kialakult életszemlélet tükröződik vissza azokban a magatartásformákban és nyilatkozatokban, melyeket (részben ismertetett) jegyzőkönyveink őriztek meg számunkra. (L. pl. a 14, 16, 19, 20, 21. sz. szemelvényt.) Ennek a tudatbeli állapotnak a megváltoztatásához persze szükséges a szülői munkaközösség, a tömegszervezeti és a népművelési munka, de nem elegendő. A parasztág termelési viszonyainak és egész életmódjának megváltoztatására van itt szükség, az embert kizsákmányoló emberrel és a természet erőivel bátran, öntudatosan és felkészülten szembeszálló dolgozó paraszt új típusára. Ez a kérdés lényegében a falusi osztályharcnak, a kollektív termelőcsoportok létesítésének vonalán fog eldőlni.

Az új, öntudatos, az iskolát megbecsülő, attól sokat váró dolgozó parasztág már kialakulóban van. Erre mutat néhány közölt jegyzőkönyvünk is. (28—30. és különösen 31. sz.)

Idéznünk kell erre egy másik, egy egyszerű statisztikai tényt is. *Vizsgált szabolcsi településeink 71-es átlagával szemben 24 volt a multi tanúban az 1 erősen lemaradt tanulóra eső átlagos napmulasztások száma azon a Királytelekpusztán, ahol jól működő gépállomás van, ahol az újonnan épült házak korszerűen zárt településsé sorakoznak s ahol már évek óta a dolgozó parasztok kommunista élcsapatáé a vezetőszerp. Ha e tényeknek az erősen megjavult mulasztási arányszámmal való összefüggését közelebbről kimutatni elegendő adatok és mezőgazdasági szakismeret híján részleteiben kimutatni nem is tudjuk, — az összefüggés kétségtelen, sokatmondó és jövőbe mutató.*

*

A tanulmányunk I. részének 12. lapján feltett kérdésekre túlnyomórészt válaszoltunk. Kimutattuk, hogy a lemorzsolódást nem a beiratkozottak sorából való időelőtti formális kimaradások, hanem az érvesszteségek okozzák s hogy ezek ismét a munkásgyermekeknél jelentős, a szegényparaszt gyermekeknél döntően nagy mértékben az évközbeni huzamos mulasztásokra vezethetők vissza.

Igyekeztünk ezeknek a mulasztásoknak az okait is elemezni s amennyire módunkban volt, az okok összefüggéseire rámutatni.

Kitértünk továbbá a lemorzsolódás egyéb okaira is, mint pl. az egyelőre még ható, jól elhatárolható háborús okokra.

Végül számos megjegyzést tettünk arra nézve, hogy a lemorzsolódás leküzdése terén milyen feladatokat, lehetőségeket és szükségszerűséget látunk.

Bár az a véleményünk, hogy tanulmányunk éppen anyagában lesz talán használható a lemorzsolódás ellen küzdő pedagógusok számára (és ezzel célunkat el is értük volna), mégis szükségesnek látjuk, hogy végül pár mondatban a kérdéssel kapcsolatban néhány iskolapolitikai és pedagógiai feladatra külön is kitérjünk.

A lemorzsolódás elleni küzdelem és az ötéves terv

Az ötéves terv törvénné válása nemcsak azt jelenti, hogy népi demokráciánk a gazdasági fejlődésben nagy léptekkel fog előrehaladni a szocializmus felé. Jelenteni fogja a szocializmus felé való általános haladást, jelenteni fogja teljes megközelítését annak a kitűzött célnek, hogy a dolgozó nép legszélesebb rétegei számára a haladó műveltség, a szaktudás kincsei hozzáférhetőek legyenek. Ezt szolgálják a terv nagy kulturális befektetései, új iskolák egész sorozatának létesítése, illetve régiek kibővítése. Az új tanulóotthonoknak, tanulószobáknak, és napköziotthonoknak, az ösztöndíjak igen nagy mértékben kiterjedő rendszerének, a közlekedés javításának, a lemorzsolódás teljes megszüntetése szempontjából való rendkívüli közvetlen jelentősége kézenfekvő s oknyomozó tanulmányunkból is kitűnt. Maga az a tény, hogy az osztatlan iskolák száma csökkenni fog, maga az a tény, hogy a tanulóknak százszázalékos ellátása növekvő ideológiai és szakmai színvonalú tankönyvekkel biztosítva lesz, a maga közvetett hatásával szintén a lemorzsolódás teljes leküzdését fogja szolgálni.

S elsősorban kell említenünk, hogy a lemorzsolódás elleni harcban az ötéves tervnek köszönhetően építhetünk döntő mértékben a dolgozó nép életszínvonalának újabb lényeges emelkedésére, a dolgozó parasztság termelőszövetkezeti tömörülésének várható új és nagy eredményeire. Az ötéves terv ugyan elsősorban ipar- és mezőgazdaság-fejlesztési terv, de erre építve a természetet legyőző, a sok jó gépen uralkodó dolgozó ember számára egyúttal a növekvő bőség és egészség, a több életöröm és a több és jobb műveltség elérésének nagy tervét és lehetőségét is jelenti.

A tanügyigazgatás feladatairól

Ezeket a lehetőségeket csak akkor tudjuk kihasználni, ha a tanügyigazgatás szervei jól ellátják azt a feladatot, ami a szocializmus építéséből és ezen belül a lemorzsolódás elleni döntő harcból rájuk hárul. Értjük itt nemcsak a nevelők kellő színvonalú ideológiai és szakmai továbbképzésének megszervezését, az iskolák tanulmányi színvonalának általános emelését, hanem egészen közvetlen feladatokat is. A lemorzsolódás elleni legfontosabb teendőket összefoglaló, gyakorlatias és jól használható utasításokat kell az általános iskola pedagógusaihoz juttatni és végrehajtásukat megfelelően ellenőrizni kell. A szülői munkaközösségek

működésének, a szülők iskoláinak megfelelő irányítása szintén sok lehetőséget ad arra, hogy a tanulók elmaradásait és ezzel lemaradását megszüntessük, az iskola és a család állandó kapcsolatával az eredményes tanulás lehetőségeit növeljük. Ebben a tanügyigazgatás bizonyára jól együttműködhet a népnevelési minisztériumnak a felnőttek nevelésére irányuló szervezett akcióival.

A pedagógusok, a szülők, a közigazgatási funkcionáriusok tudatába be kell vinni, hogy az iskolát csak az év egy részében látogató, vagy csak éppen beírt, de állandóan mulasztó tanuló nem tekinthető igazában beiskolázottnak. Küzdeni kell itt minden olyan kísérlet ellen, ami az iskolázás tekintetében engedményeket akar tenni és pusztán formális megoldásokkal megelégszik. Ilyen értelemben kell felvenni és tartani a kapcsolatot Népköztársaságunk közigazgatásának és államrendőrségének szerveivel.²⁹

A Pedagógusok Szakszervezetének szintén meg vannak a maga sajátos feladatai a lemorzsolódás leküzdésében, különösen a pedagógusok ilyenirányú feladatainak tudatosítását illetően.

Az általános iskola nevelőinek feladatai:

Utoljára az általános iskola pedagógusai felé kell fordulnunk. Azért utoljára, hogy kellő nyomatékkaal tehessük.

Azt hisszük, minden általános iskolai pedagógusnak elsősorban tisztában kell lennie két dologgal:

1. Az ötéves terv időszaka egyúttal döntő időszaka annak a harcnak, amelyet folytatunk a lemorzsolódás megszüntetéséért, azért, hogy a dolgozó nép minden gyermeke az alapiskolát végigjárja és így magasabb tanulmány folytatására módot szerezzen.

2. E döntő harcnak döntő feladatai éppen a pedagógusokra várnak.

Ezért kell az általános iskola minden pedagógusának tudatosítania azt, hogy ez a küzdelem nagy és nehéz lesz és ezért kell számbavennie a rendelkezésre álló erőket és a nagy feladat elvégzésének részletfeladatait a maguk sorrendjében és összefüggésében is.

Tisztában kell lenni a pedagógusnak azzal, hogy ebben a harcban nem áll egyedül. Mellette áll a szocializmust építő Népköztársaságunk minden erejével, minden elért és még ezután kivívott eredményével. Segíti ebben a küzdelemben elsősorban az ötéves terv nagy gazdasági építőmunkája, az életszínvonal, az ipari és mezőgazdasági termelékenység, a fogyasztási cikkek bőségének további és fokozódó emelkedése. Támaszkodhat a pedagógus a felnőttek körében folyó nagyarányú népnevelő munka eredményeire. Támaszkodhat a népköztársaság új, bürokráciamentes, hatékony és a dolgozó nép érdekeit szolgáló közigazgatásának segítségére.

²⁹ A tankötelesek törzskönyvezésének új, hatékonyabb rendszere a formális beiskolázatlanság további csökkentésének és ezáltal a lemorzsolódás elleni küzdelemnek szintén fontos módja. (A Csongrád megyében kipróbált megoldási mód az új országos rendszer kialakításához valószínűleg megfelelő alapot szolgáltat.)

Ami a szorosan vett iskolai oktatás haladását jelenti, már említettük, az új intézmények, a javuló tantervek és tankönyvek jelentőségét. Külön kell itt kiemelni, hogy az általános iskola nevelői az ötéves terv eredményeképpen új, jólképzett kartársaknak ezreit látják majd maguk mellett a szocializmus építésének kulturális frontján.

E támogató erők számbavétele nélkülözhetetlen, de még szükségesebb, hogy a pedagógus saját erőit lemérje és ehhez képest a saját feladatait tisztázza. Minden pedagógusnak el kell készítenie a maga egyéni munkatervét a következő esztendőkre. Ennek a tervnek szigorú önkritikán kell alapulnia és igen fontos pontként magában kell foglalnia a tanítványaink lemaradásai, iskolánk tanulólétszámának lemorzsolódása elleni elszánt, következetes és jól átgondolt harcot. E munkatervnek kialakításához akarunk hozzájárulni, mikor, támaszkodva tanulmányunk eredményeire is, néhány lényeges kérdésre külön és összegezve is felhívjuk általános iskolai pedagógus kartársaink figyelmét.

1. Alapvető feladat a szocialista nevelői magatartás kialakítása. Ennek eszköze a tervszerű és állandó önképzés. Csak az a pedagógus fogja megállani helyét a reá váró küzdelmes és egyben örömteljes építőmunkában, aki végleg eldobta magától a tudománytalan, elavult világnézetek minden sallangját, aki a marxista társadalomtudomány, a természettudomány főeredményeit összefüggéseiben is világosan ismeri és az oktatásban, az egész nevelőmunkában, továbbá minden iskolán kívüli tevékenységében is alkalmazni tudja. Az a pedagógus, aki a maga ideológiai és szakmai tanulmányait ilyenmódon, tehát mindennapi feladatainak megoldásával szoros összefüggésben végzi, egyrészt meg fogja érteni, hogy részese az új szocialista társadalom új emberének képzéséért folytatott világméretű harcnak, másrészt a saját munkáján belül is új és lényeges összefüggéseket fog felfedezni. Meg fogja látni pl., hogy a szocialista társadalomért és ezen belül a kollektív mezőgazdasági nagyüzemért folytatott harc nem választható el a tanulók iskolai lemaradása, a lemorzsolódás elleni küzdelemtől, hanem a kettő egybetartozik és együtt teszi a szocializmus építését.

2. Az előző megállapításból következik, hogy a nevelőnek részt kell vállalnia a maga közösségében, városában abból a munkából is, amelyet a népművelési és a tömegszervezetek a felnőttek öntudatosítása érdekében folytatnak. Az ilyen kifelé is aktív nevelő tudja igazán hatásosan szolgálni az iskola falain belül is a végigtanulásért, a lemorzsolódás ellen folytatott küzdelmet.

3. Az iskolán belül a nevelő legfontosabb feladata, hogy valóban megteremtse a szocialista emberré nevelés nélkülözhetetlen keretét, a makarenkói értelemben vett iskolai közösséget. Nem kétséges, hogy az a tanuló, aki korszerűen képzett, öntudatos nevelőjétől a természetről és a társadalom fejlődéséről igaz és eleven képet kap, s aki e mellett megtapasztalja a jó iskolai közösségben folyó munka örömét, máris nehezebben fog az iskolából kimaradni, hamarabb fog a tudatos tanulás útjára lépni.

4. A jó iskolai közösségnek természetesen részesei a szülők is. A jó szülői munkaközösség megismerteti a szülőkkel az iskolában folyó nevelő-

munkát, az iskola és a tanulás fontosságát. Itt a tanító és a szülők igazán megismerhetik egymást. Ezek a tények közvetlen fontosságúak a lemorzsolódás leküzdése szempontjából. Ha a szülők valóban jó közösséget alkotnak, akkor sokkal könnyebbé válik a gyermekeiket indokolatlanul munkára befogó, vagy a saját hanyagságukból gyermekeiket nem megfelelően ruházó szülők ellenőrzése és meggyőzése. Csak akkor érünk itt el eredményeket, ha nem a tanító áll szemben egyoldalúan a szülőkkel, hanem a szülők is kölesönösen építő kritika alá veszik egymás magatartását, és a politikai öntudat, a műveltség alacsonyabb fokán állókat meggyőzik.

5. Az általános iskolai nevelőnek kötelessége, hogy a tanulók mulasztásait ne kezelje formálisan. Ismerje jól tanítványait és járjon utána még idejekorán minden mulasztásnak, a tanulmányokban való elmaradásnak. Sajnos pedagógusaink között még mindig kísért itt egy bizonyos magatartás, amely néha tömören úgy fogalmazódik meg, hogy „hadd hulljon a férgese”. Még mindig akadnak iskolai nevelők, akik örülnek annak, és elnézik azt, hogy a tanulmányaiban elmaradt, nehezen tanuló gyermek osztályukból kimarad, vagy az iskolázásból végleg kiesik. Az ilyen magatartás nemcsak hogy nem szocialista nevelői, hanem egyenesen reakciós magatartás.

6. A nevelőnek meg kell akadályoznia a tanulók tanulmányi elmaradását és ezzel évvesztességét. Nagyon nyomatékosan kell azonban hangsúlyozni, hogy ezt semmi esetre sem szabad az érdemleges elbírálás, a megfelelően komoly osztályozás feladásával elérni. Ellenkezőleg, éppen az a célunk, hogy minden általános iskolában egyre tökéletesebben megvalósítsuk a tanulmányi eredmények megfelelő mérlegelését és az osztályozásban való kifejezésre juttatását. A megoldás módja itt az, hogy a tanulmányaiban elmaradt gyermekkel intenzívebben foglalkozunk, iskolai hiányzásainak, családi körülményeinek utánajárunk és az eredményes tanulás feltételeit minden eszközzel biztosítani igyekszünk.

7. A már lemaradt, évvesztéseket szenvedett tanulóknál a nevelőnek ismét különleges feladatai vannak. Nem szabad tétlenül megvárnia, hogy a gyermek az évek pótlása nélkül a tanköteles kor felső határát elérje, és ezzel az iskolából végleg kimaradjon. Az ilyen lemaradt tanulókat rá kell bírni arra, hogy évvesztéseiket pótolják. Erre természetesen meg kell adni a módot külön tanfolyamok, továbbá a tanulókkal való gondos egyéni foglalkozás formájában és a pótlóvizsgálatok letételének biztosításával. — Felhívjuk itt pedagógus kartársaink figyelmét arra, hogy a tanulók lemaradási hajlama a lemaradottság már meglévő fokával egyenes arányban nő. A túlkoros tanuló könnyen és gyakran veszíti el kedvét a további tanulástól, és sok esetben általában a tanulástól. Itt tehát jól megválasztott pedagógiai eszközökre van szükség, annak érdekében, hogy a tanulót az elmaradottság helyrehozására rávegyük. Azt talán nem is kell említenünk, hogy a túlkoros tanulóra kicsinylő megjegyzéseket tevő feleltlen tanítói magatartás milyen káros lehet.

8. Tanítványainkkal meg kell értetnünk, hogy az általános iskola a továbbtanulás lehetőségeinek minden fajtáját megadja. A fejlett öntudatú és képzettségű tanító érzékelteni tudja tanítványaival azokat a

széles távlatokat, amelyeket Népköztársaságunk új, nyílt iskolarendszere a dolgozó nép gyermekeinek előrehaladása számára megadott. Az általános iskola VIII. osztályában különösen fontos, hogy a munkásszármazású és a dolgozó paraszt gyermekek továbbtanulására a magunk részéről is mindent megtegyünk, élve a bő és a szocialista építés folyamán még egyre bővülő alkalmakkal. (Egyébként a VIII. osztályt elvégzett tanulók továbbtanulásának máris nagy számszerű eredményeiről már beszámoltunk. Az utánpótlás szűk keresztmetszete nem az általános iskola utáni szakaszra, hanem éppen az általános iskola felső osztályaira esik. Ez fokozza a lemorzsolódás elleni küzdelem és ezen belül az általános iskolai pedagógusok munkájának jelentőségét.)

Ravasz János

A NEVELÉS TÖRTÉNETE

A KLERIKÁLIS REAKCIÓ PARLAMENTI HARCA AZ 1868. ÉVI NÉPOKTATÁSI TÖRVÉNY ELLEN.

I.

Az iskolák államosítása 1848-ban és ma

Első jelentős népoktatási törvényünk 80. évfordulóján iktatták törvénybe az 1948. évi XXXIII. törvénycikket, melynek alapján a nem állami iskolák fenntartását az állam veszi át. A magyar demokrácia már régebben megkezdte a köznevelés demokratikus reformját az általános iskola megvalósításával. Azonban a klérus, főképen falun, minden igyekezetével akadályozta köznevelésünk fejlődését. Az iskolák államosításával így a klerikális reakció befolyásától is sikerült ifjúságunkat megmenteni. Amint Révai József mondta: „az államosítás problémája nem függetlenül merült fel a klerikális reakció politikai magatartásától”. Tehát „az iskolák államosításáért folyó küzdelem nem kultúrhare ... hanem politikai harc, ... történetesen a nevelés terén”.¹

Azonban tévednénk, ha az iskolák államosítását a szocializmusért vívott harc jellemzőjének gondolnók. A köznevelés államosítása jellemzően polgári demokratikus követelés. Régi hiányokat és hibákat pótoló demokratikus kormányzatunk, midőn biztosította ifjúságunk számára az állami iskolákban történő neveltetést. Még a múlt században kellett volna tető alá hozni e törvényt, hiszen az egységes nemzeti köznevelés kialakítása a partikuláris felekezeti neveléssel szemben a polgári demokratikus átalakulásnak, a nemzet kiformalódásának egyik mozzanata.

„Az egységes nemzeti tanoda” megteremtése szerepel az 1848-as polgári reformkövetelések között. Kossuth több ízben száll síkra a gondolat megvalósításáért. A Pesti Hírlapban megjelent erre vonatkozó cikkein kívül, még emigrációba kényszerülése után is ezt írja: „Az államnak magának kell, minden vallásfelekezeti színezet mellőzésével közös nemzeti tanodákat állítani, fenntartani, s a magyar állami intézmények természetében fekvő közigazgatási mechanizmusnak célszerű alkalmazásával vezérelni.”²

¹ Révai József: Egyházellenes-e a demokrácia? (Élni tudtunk a szabadsággal. Szikra, Budapest, 1949. 294—296. lap.)

² Idézi Révai József u. o. 392. l.

Eötvös József, az első felelős minisztérium kultusztárcájának viselője is kifejti, hogy a közös iskolák híve, a közös iskola a cél, amely felé törekedni kell.³

Ő terjeszti az 1848-as, ill. 1868-as országgyűlés elé a közoktatási törvényjavaslatokat. Ezeket lehangosabban az egyházi és a vele szövetséges feudális reakció ellenzi. A reakció érzi, hogy a népoktatás bevezetését kimondó törvény az ő vesztét — a nép felemelkedését — jelentheti. Ez és az ehhez hasonló haladószellemű javaslatok új világ közeledését fejezik ki. A klérus nyíltan mondja, hogy a „tankötelezettségről szóló törvény az első lépés a kommunizmus felé”.⁴

Az 1860-as években Magyarországon a burzsoá liberális irányú népoktatási törvény kétségtelenül haladó jellegű. A kiegyezés az osztrák ipari tőke összefonódása a magyar mezőgazdasági érdekeltséggel. Az osztrák kapitalizmus szövetségre lép a magyar földbirtokos osztállyal, így lehetőséget biztosít tőkété számára a magyar piacon. A kapitalista vállalkozásokhoz azonban szükség volt olyan munkásra és parasztra, aki elemi tudással rendelkezik és beállítható a tőkés termelés rendjébe. A feudális elnyomást felváltó kapitalista osztályuralom tehát hatalmának megszerzésére, illetőleg fenntartására minden eszközt felhasznál. Ilyen eszköz volt a nevelés, a közoktatásügy reformja, amely azonban a feudális-klerikális neveléssel szemben kétségtelenül haladást jelentett.

Eötvös törvényjavaslatának megvitatásánál szembetaláljuk egymással a feudális jogához görcsösen ragaszkodó főnemességet, főpapságot és a másik oldalon a magyar társadalom kapitalizálódásáért küzdő liberális burzsoázia képviselőit.

Most, mikor végre megvalósult 1848 követelménye — a reakció merkedése ellenére — e téren is, nem lesz érdektelen bemutatni a reakció tevékenységét, mellyel mindig találkozunk, midőn népünk felemelkedéséért harcolunk.

Az egyházi reakció szerepe a multban

Már nemcsak történelmileg bizonyított, de közismert is az a tény, hogy a klerikális reakció négy évszázados ellensége a magyar népnek és a nemzeti függetlenségnek. A katolikus főpapság a XVII. század óta az idegen dinasztikus érdekek leghűbb szövetségese és legmegbízhatóbb magyarországi testülete. A magyar szabadságharcok Bocskay, Bethlen, Rákóczi korában az ellenfél csatásoraiban találkoznak a magas klérussal. A francia forradalom után az abszolutizmus és a klérus még szorosabbra fűzi szövetségét. Metternich példaképnek tekinti az egyházat, mondván, hogy „a monarchikus rendszernek a saját érdekében szövetkeznie kell, az autoratív berendezkedés örök mintaképével, az egyházzal”.⁵

³ V. ö. Összes munkái IX., 270—276. l. Révai-kiadás, Budapest, 1905.

⁴ Az 1865-dik évi december 10-dikére hirdetett országgyűlés főrendi házának naplója, szerk. Greguss Ágost, Pest, 1869. I. 548. l.

⁵ Idézi Miskolczy Gyula: A kamarilla a reformkorban. Magyar Tört. Társ. Könyvei, II. Franklin-kiad. é. n. 195—196. l.

A reformkorban és 48-ban is elsősorban a klérust tudja Bécs a nemzeti mozgalom ellen megmozgatni. Horváth Mihály, katolikus püspök, a debreceni kormány kultuszminisztere szerint a püspöki kar „szolgái szellemet” áruolt el a bécsi kormánnyal szemben. Hám János, az áruoló főpap emlékirataiban, mint nemzeti szerencsétlenségről emlékszik meg a 48-as eseményekről, melyek — szerinte — eltemették a magyar alkotmányt.⁶

A klérust anyagi és politikai kiváltságok kötötték a Habsburg-dinastiához. Az uralkodó a katolikus egyház főkegyura, kinevezi az egyházi méltóságokat, rendelkezik az egyházi javakkal, szabályozza az egyházi iskolákban az oktatást. A márciusi események alapján rendítik meg a klérus gazdasági és politikai egyeduralmát. Pozícióinak visszaszerzésére harcot indít, megmozgatja tömegeit, igyekszik frontot teremteni az első magyar felelős kormány ellen.

Különösen erős befolyása a nevelésügyre, hiszen évszázadokon át szinte kizárólagos joggal rendelkezett e téren. Az idegen uralom szívesen bízta a nevelést a számára megbízható papságra, a felvilágosult uralkodók célkitűzései pedig a kiváltságos osztályok érdekeibe ütközve nem valósultak meg. A népnevelés kérdését a haladó ellenzék tartotta napirenden. Megoldását sürgeti az első magyar egyetemes tanügyi kongresszus.

Az első egyetemes tanügyi kongresszus és Eötvös első törvényjavaslata 1848-ban

A magyar nevelésügy nagy eseményének, az első magyar egyetemes tanügyi kongresszusnak szervezője és lelke Tavasi Lajos. Ő terjeszti a gyűlés elé „a javaslati irányeszméket”, melyek között szerepel a neveléstanügyi minisztérium elválasztása a vallásügyitől, önálló állami tanító státushivatalnoki testület létesítése — felekezeti különbségre való tekintet nélkül. A gyűlés követeli, hogy vegyék ki a közoktatást az egyházak kezéből, a tanítók csak az államtól függjenek és attól kapjanak fizetést.⁷

Ugyanekkor nyújtja be Eötvös az 1848-as Országgyűlés elé népoktatási javaslatát. A 19. paragrafusból álló javaslat biztosítja a tankötelezettséget, a tanulás ingyenességét. Az irányító szerep és felügyeleti jog az államé, de az iskolaállítás a község kötelessége. Ahol több felekezet van, külön iskolája legyen annak, melynek iskoláiba ötven gyermek jár.

A baloldal erősen támadja Eötvöst a felekezeti iskolák miatt. Madarász Hám János befolyását látja a javaslatban.⁸

A képviselőház egy ízben leszavazza a kormányt. Végül sikerült közvetítő megoldást találni a kormány és a baloldal között. Bár a módosítvány továbbra is biztosította a klérus vezető szerepét a magyar oktatás rendszerében, a főrendiházban a főpapság felelősségre vonja a

⁶ Hám János emlékiratai, 38. l.

⁷ Az első egyetemes és közös magyar tanítói gyűlésnek dolgozatai. A gyűlés megbízásából szerkesztve kiadja dr. Tavasi Lajos. Pest, 1848.

⁸ Március 15-ike, 1848. évf. 122., 125., 126. sz.

kormányt, hogy miért nem tárgyalta meg a javaslatot az egyház képviselőivel és sikerül elérnie, hogy a felsőház a javaslatot levéti a napirendről.

A népiskolák ügyéről az országgyűlés nem határozhatott. Az iskola-viszonyok pedig tűrhetetlenek voltak. Ugyanakkor a veszprémi püspök és káptalan 120.000 hold egyházi birtok után húzott jövedelmet, nem utolsó sorban az iskolák fenntartása címén. Megjegyzendő, hogy az iskolák költségeit sokszor a jobbágyság teremtették elő.⁹

Közügyünk a Bach-korszakban

Világos után Magyarország közügyeit az osztrák érdekeknek megfelelően rendezik. Az osztrák nagyipar kapitalizáló célkitűzéseinek megvalósításához eszközként használja föl az iskolát is. A közoktatáspolitikája jellemzői: elnémetesítés, szabadelvűség eltörlése, kevés állami kiadás. A középiskolákban német nyelvet vezetnek be, az alkotmányokról nem szabad előadni, a történelem csak 1815-ig tanítható. A püspöki kar örömmel segít ezen alapelvek keresztülvitelében és a közoktatást egyházi ügyé igyekszik zsugorítani. A császárság nyugodtan rendelkezhet, hogy a közoktatás ügyét a katolicizmus szigorú vallásos színezetének kell áthatnia. A katolikus klérus és az osztrák abszolutizmus céljaiban és eszközeiben is méltó párt alkot. Betiltják az ifjúsági önképzőköröket, olvasó- és jótékonyági egyleteket. A közép- és főiskolákban magas tandíjakat követelnek, az elemi iskolákat a községek adakozása hozza létre. A protestáns egyházat 1850-ben megfosztják önkormányzatától, hogy „többé a népet felkelésre ne csábíthassa”.¹⁰ 1853-tól új tankönyvek lépnek életbe, melyek az összbírodalom iránti szeretetre, a császár tiszteletére, a fekete-sárga érzelmekre nevelnek.

1855-ben az Organisations Entwurf az iskolák állítását és fenntartását újra a községekre bízta. Elrendeli a 6—12 éves gyerekekre a tankötelezettséget, de csak 4 osztályú iskolát valósít meg. Az iskolák felügyeletét a címzetes apátok és prépostok gyakorolják. A protestáns népiskolák szabad gondolkodásra valló tankönyveit betiltja.

Dr. Haas, akit a szatmári püspökséggel jutalmaztak meg, hirdette, hogy „még az alföldi csikós is németül fogja tanulni a tanyai iskolában az a. b. c.-jét”.¹¹

A tanúgy terheit az ország lakossága közvetlenül viselte, a rendelkezés előnyeit azonban, ennek nemzetellenes tendenciája miatt a magyar nép nem élvezte.

Az 1860. évi Októberi Diploma után a helyzet rosszabbodott. Az iskolaügy visszakerült a magyar királyi helytartótanács igazgatása alá. A laza felügyelet miatt az iskolaügy visszafejlődik. A népiskolai tankötelezettséget a kormány nem tartotta fenn következetesen. Megszűnt

⁹ Andics Erzsébet: Az egyházi reakció 1848—49-ben. Szikra, 1949.

¹⁰ Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története, Budapest, 1881. 60—63. l.

¹¹ Kiss Áron: A nevelés és oktatás történetének kézikönyve, Budapest, 1892. 168. l.

a szaktanfelügyelet, az elemi iskolák tanfelügyeletét 5 kerületi főtanügyigazgatóra bízák. Ezek időhiány miatt sem voltak képesek a rájuk bízott munkát elvégezni. A nép látva a kormány közönyét, sok tanítót elkerget, fizetésükből lealkuszik, néhol elbocsátja a második tanítót, megszünteti a vasárnapi iskolákat. 1861—62-ben többszáz község zárja be iskoláját. 1863-ban százezer gyerekkel kevesebb látogatta hazánk népiskoláit, mint 1859 tavaszán. Schwarcz Gyula, a haladó kultúrpolitikus, azt írja, hogy az 1861-i magyar közoktatásügyi szervezet "alig sokkal kisebb szegény marad ránk magyarokra a nemesség fölkelő seregének győri megfutamodásánál".¹²

II.

Eötvös javaslata a népiskolai közoktatás ügyében, 1868-ban

A kiegyezés kormánya feladatának tekinti a közoktatási reform végrehajtását. Eötvös, akinek húsz évvel ezelőtt nem sikerült eredményt elérnie, 1868. június 23-án az országgyűlés elé terjeszti a népiskolai tanintézetek ügyében készített törvényjavaslatát. A benyújtásnál hangsúlyozza, hogy a javaslat magában foglalja azokat az intézkedéseket, melyeket szükségesnek lát, hogy „hazánkban a népnevelés végre egy, az ország állapotához méltó állást foglaljon el, s miután valamint alkotmányunk alapja demokratikus, úgy összes közoktatásunknak alapját is a népnevelésben kell keresnünk”. Az iskola által lehet gondoskodni olyan „közlekedési eszközökről, melyekben az eszmék közlekedhetnek”. Mindezekelőtt a nép értelmi neveléséről kell gondoskodni. „A népnek értelmi emelésében fekszik a legbensőbb meggyőződés szerint ezen haza egész jövője” — vallja Eötvös. A javaslat sürgős, mert nem mellékes, hogy 2,500.000 gyerek nevelése mikor kezdődik meg. Ki kell mondani az iskolakötelezettség elvét, gondoskodni kell az iskolamesterek ellátásáról és műveltetéséről. „Az 1848-i törvények valóban biztosítva, valóban végrehajtva, csak azon a napon lesznek, amelyen a t. ház a népnevelésről gondoskodott.”¹³

Eötvös javaslata nyolc fejezetből, 136 §-ból áll. A javaslat magánhordja a 67-es kiegyezés bélyegét. Messze van attól a hangtól, mely a 48-as törvényt jellemezte. A felekezetekkel szemben még sokkal megalkuvóbb: biztosítja a felekezeteknek iskolaállítási jogukat és sok könnyítést tartalmaz számukra. 48-ban az alap a közös iskola lett volna, melyet az állam köteles minden községben állítani. A mostani javaslatalapnak a már meglevő felekezeti iskolákat tekinti. Amennyiben ez nem elég, akkor a község köteles iskolát állítani, (12. §., 35. §.), az állam pedig állíthat közös iskolát. Megfelelt viszont a 48-as országgyűlés intencióinak a sokat vitatott és támadott 19. §. is, mely szerint a községi népiskola terheit viselő község minden polgárra külön adót vethet ki, tehát

¹² Schwarcz Gyula: A közoktatási reform, mint politikai szükséglet Magyarországon. Budapest, Aigner Lajos, é. n. 124. l.

¹³ Az 1865-dik évi december 10-dikére hirdetett országgyűlés képviselőházának naplója, VIII. 128. l.

a felekezeti iskolát fenntartókra is. Amennyiben a község lakói mind egy felekezethez tartoznak, akkor a község az adót az egyházi iskola szükségleteinek fedezésére fordíthatja. Mihelyt harminc más hitfelekezethez tartozó gyermek van a községben, a község köteles közös iskolát nyitni, de ez esetben az adónak csak azon részét adhatja egyházi iskolák céljaira, mely a községi iskola minden törvényszabta szükségének fedezésén felül maradt. (22. §.) Szerepel Eötvös javaslatában a kisdóvódák állítása is (25—34. §.), *ezekben elsősorban a gyermekek vallása szerinti imádkozás tanítandó!* (28. §.) A gyermekek 6—12 évig iskolakötelesek (38. §.), a tanulás ingyenes (40. §.), a szülő köteles gyermekét iskoláztatni (67. §.). A magánosok és hitfelekezetek is állíthatnak népiskolát, ezek a kormány felügyelete alatt állnak. Az iskolák feletti hatóság a községi iskolaszék (72. §.) és a megyei tanács (76. §.), melynek elnöke a megyei tanfelügyelő. A VII. fejezet a tanítóképezdekről, a VIII. a tanítókról intézkedik.

Eötvös művelődéspolitikája

Milyen elgondolás vezette Eötvöst műve megalkotásában?

Kétségtelenül a XIX. század elején a haladó polgári ideológia híve volt. A szabadságnak és egyenlőségnek biztosítékait a műveltség általánosságában és egyenlőségében keresi. Politikájának programmpontjai: az állam minden polgárát kényszerítheti gyermeke neveltetésére, az iskolatartás költségeit közadókból szedheti be, a közoktatást minden vonalon irányíthatja és ellenőrizheti. A nemzet életét művelődési folyamattak tekintette. Az emberiség fejlődése a polgáriasodás haladásában nyilvánkozik meg, ennek irányát meghatározzák az uralkodó eszmék. A haladást az segíti, aki ezekkel tisztában van. A művelődéspolitika alapja tehát az egyesek kiművelésén fordul meg. Eötvös az idealista polgári filozófia alapján állva az egyént önmagában, izoláltan szemléli és nem látja a társadalmi léttől való függését. Idealisztikus világszemlélete hajtja, midőn kimondja, hogy a kor nagy eszméi: a szabadság, egyenlőség, nemzetiség irányítják a haladást. A helytelen alapokon nyugodó következtetések, mindenesetre hasznosak: figyelmezteti az országgyűlést, hogy 48-ban kimondta a szabadságot és egyenlőséget, majd így folytatja: „... azt hiszem, a jelen hongyülés most ez elvtől elállani nem akar. Kérdem a háztól, akar-e mindent elkövetni, hogy e pár szó, szabadság és egyenlőség valósággá váljék? Nevelés nélkül az egyenlőség semmi, nem egyéb, mint pusztá szó: a nevelés az, ami által az alsóbb néposztálybeliek az állam által nekik adott jogok élvezetére képesekké tétetnek.”¹⁴ „Minden törekvésünk hasztalan, ha azon egyenlőséget nem tudtuk előállítani, mely a műveltség egyenlősége” — mondja másutt.¹⁵ A nevelésről való gondoskodás az állam kötelessége az egyéni szabadság elve alapján. Az államnak joga van kényszeríteni minden polgárt gyermekének neveltetésére, mivel a nevelés nemcsak az állam és a kormány ügye, hanem az egész nemzeté. Itt Eötvös elválasztja a társadalmat az államtól, mely

¹⁴ Összes művei, IX. 272. l.

¹⁵ U. o. VIII. 294. l.

nem képviseli a kapitalizmus korában a széles néprétegek érdekeit. Belátja, hogy a társadalom érdeklődése feltétele a népnevelésnek. Ezért kapcsolja be, mint autonóm szerveket, a községeket az iskolapolitikába. A gyakorlati megoldás lehetőségeit tartja szem előtt, midőn kijelenti, hogy a nevelés csak annyiban éri el célját, amennyiben az élet viszonyainak megfelel.¹⁶

A 48-as gondolatától való eltávolodása mutatkozik Eötvösnek a felekezetekkel szemben tanúsított állásfoglalásában. A római katolikus egyház az 50-es években egymásután tesz tanúságot arról, hogy mennyire ellenzője a haladásnak. Eötvös azonban úgy gondolja, hogy a katolikus egyház egyik menedéke lehet a nemzetnek a központosító idegen abszolutizmussal szemben. Az egyházat elég erősnek véli, hogy az államhatalomnak ellenszegüljön.¹⁷

A Habsburgok és az egyház között megkötött Concordatum világosan mutatja, hogy az egyház nem ellensúlyozója, hanem szövetségese az abszolutizmusnak. A püspöki kar örömmel támogatja azokat a nemzet- és szabadsággellenes intézkedéseket, amelyeket a magyar közoktatás terén az abszolutizmus érvényesített.

A kiegyezés után Simor János, esztergomi prímás, folytatja elődei tevékenységét a nemzet érdekei ellen. Ő a bécsi Pazmaneum igazgatói székéből Thun Leó minisztériumába került osztálytanácsosként. Majd mint érsek 1867-ben emlékiratot terjeszt az uralkodó elé. Azt kéri, hogy az egyházi és az iskolai ügyekben ne a felelős kultuszminiszter, hanem a prímás közvetítésével maga a király döntsön. Ferenc József, a politikai helyzetnek megfelelően helyesebbnek látta a magyarokkal kötött kiegyezést biztosítani, mint a klérus kérését, és így a reakciós kísérlet meghiúsult.¹⁸

Eötvös mindezek ellenére békésen akart együttműködni az egyházzal. Útja azonban járhatatlan volt. A klérus eddigi viselkedése kétségtelenné tette, hogy az új közoktatási törvénnyel nem fog megférni. Ilyen előzmények után került a javaslat az országgyűlés elé, amely annak megvizsgálására népoktatási bizottságot küld ki.

III.

A népoktatási bizottság munkája

A népoktatási bizottság október 7-én ül össze, 25 tagból áll, elnöke Nyáry Pál, jegyzője Zichy Antal. A második ülésen Tisza Kálmán indítványozza: „Hívják meg a különböző felekezetek szakfőfiaiát a kellő adatok beszerzésére és a metalaní aggályok eloszlására.”¹⁹

¹⁶ U. o. IX., 281—282. l. Lásd még Eötvös jelentését a népiskolai közoktatás állapotáról 1870-ben (Budán, 1870.) 44. l.

¹⁷ A XIX. század uralkodó eszméinek hatása az álladalomra. II. 430—450. passim.

¹⁸ Halász Imre: Br. Eötvös József (Egy letűnt nemzedék, 17—18. közl.) Nyugat, 1911, IV. 6. lap.

¹⁹ Az 1865/8-diki országgyűlés népoktatási bizottságának munkálatai, Pesten, 1869. 183. l.

Eötvös 48-ban még a felekezetek meghallgatásáról így vélekedik: „Teljes meggyőződésem szerint a Ház, ha szükségesnek tartja a népnevelés tárgyában rendelkezni, azt teheti a nélkül, hogy az egyes hitfelekezeteket kihallgassa, mert éppen ez azon elv ... hogy az egyház és az iskola nem egy, hanem, hogy az iskolának egészen más a viszonya, mint a vallásnak, ha a Ház szükségesnek tartaná az iskoláról rendelkezni: ezt teheti a nélkül, hogy az illető hitfelekezeteket meghallgassa, mert a nevelés az országot és nem az egyes hitfelekezeteket illeti.”²⁰

Jellemző a kiegyezés politikájára, mely a klérus befolyásának helyet engedett, hogy 68-ban szükségesnek vélik meghallgatni az egyházakat. Megtárgyalják a behívottakhoz intézendő kérdéseket, különösen érdekli a bizottságot az egyházi szakemberek véleménye arról, vajjon nem okoz-e károkat a közös iskola a felekezeti iskoláknak; nem tartják-e sérelmesnek a törvényjavaslat egyes pontjait felekezetük számára. A megszabott kérdésekre adott válaszokon kívül, mindenki közölheti észrevételét az egész törvényjavaslatra, vagy annak egyes paragrafusaira vonatkozólag.

Grell Gergely, egri esperes, már az első kérdésre adott válaszában támadja a javaslatot. Véleménye szerint a tantárgyakat ne a törvény állapítsa meg, hanem a felekezeti tanhatóság. Szerinte „a felekezeti jelleg nélküli elemi néptanodák nem nevelési intézetek, hanem bizonyos meddő ismeretek feletti kérődzés palaestrái lennének.”²¹

Majdnem minden katolikus egyházi szembeszegül a községi iskolák állításával. Véleményük szerint a községi iskola létesítése a felekezeti iskolára „a legnagyobb, sőt megsemmisítő hatással volna.”²²

Nagy fontosságot tulajdonítanak a tandíjnak. Nem érdekli őket a szegénysorsú nép anyagi helyzete. Attól félnek, ha a községi iskolákban nem lenne tandíj, a szülők jelentős része oda iratná gyermekét és a felekezeti iskolák tönkremennének. Érdekes vélemények kerülnek felszínre egy látszólag kevésbé fontos problémánál. A szegény gyermekek felruházásáról esik szó. Néhányan panaszolják, hogy vidékükről sok gyermek télen nem tud iskolába járni, mert nincs ruhája. Javasolják, hogy az állam gondoskodjék róluk. Többen e nézet ellen vannak, mert ez a „communizmusra” vezethet. Bizzuk a gyermekek ruháztatását a társadalmi testületekre, emberbaráti adakozásokra, s „némely közjövedelmi forrásokra”, egy szóval az esetlegességre.²³

De hasonlóan kiütözik a klerikális felfogás szembenállása a kultúrával annál a kérdésnél, hogy vállalhat-e a tanító más állást is. Ismeretek azok az anyagi nehézségek, melyekkel a multszázadbeli tanító küzdött. Igyekezett tehát más állásokkal biztosítani megélhetését. Az egyház örömmel alkalmazza, hiszen így a tanító — torkán lévén az egyház kése — kénytelen volt ezt mindenképen kiszolgálni. A hozzászólók véleményéből is ez derül ki, mert egy kivételével összeegyeztethetőnek tartják az egyházi elfoglaltságot a tanítósággal.

²⁰ Összes művei: IX. 274. l.

²¹ Nevelési bizottság munkálatai, 125. lap.

²² Nevelési bizottság munkálatai, 33. l.

²³ U. o. 10. l.

Az általános hozzászólások között találjuk azt a véleményt, hogy „az oktatás száraz formassággá aljasul, ha a vallásos nevelés elhanyagoltatik”.²⁴ Többen a közös iskolákban „elhanyagolva látják mind a felekezetek, mind a szülők, mind az illető tanító lelkiismereti szabadságát”. Volt, aki egyenesen „erkölcsi lehetetlenségnek” tartja a törvényjavaslat életbeléptetését.

Széky Béla kifejti, hogy ha a községi iskolák tandíjmentesek volnának, akkor ezek „megsemmisítő”, vagy legalább beolvasztó hatással lennének felekezeti iskolákra és „ez nem kis aggodalmat gerjeszt az egyes felekezetek tagjai között”.²⁵

Juhász Norbert „katolikus egyházi férfiúhoz méltó egyenességgel” adja elő nézeteit. A községi népiskolák felállításának tervezett intézkedése nyomasztó lenne a felekezeti iskolákra nézve. Elismeri, hogy a felekezeti iskolák nem látogatottak. A tanulóknak nincs ruhájuk, nincs könyvük, de ennek oka „a szülők indolentiája, majd ismét azoknak valódi szegénysége”. Hogyan kellene ezen segíteni? Ha az állam be akar átvátni a nevelés ügyébe, népnevelési egyletekkel segítsen. Különben ne szőljön bele az iskolaügyekbe, hiszen az iskola nemcsak tanít, hanem nevel is, ezt pedig — Juhász szerint — vallási elem nélkül megvalósítani nem lehet, sőt az egész „iskolai légnek” vallásosnak kell lennie. „A vallási elem mellőzése folytán az oktatás szükségképpen szárazzá, silánnyá lesz, s megfosztatik érdekességétől”. A felekezeti jelleg nélküli iskolák roppant terheltetésére lennének a hazának és polgárainak”. Azt a következtetésté várnánk, hogy majd az egyház gondoskodik pénzügyileg az iskolákról. E helyett Juhász azt vonja le, hogy ha már az állam megtette az első lépést a beavatkozásra, állítson hát új iskolákat — a felekezetek számára.²⁶

Szabó János is jótékony egyletekre kívánja bízni a segélyezéseket, hiszen, ha a nép gyermekeit ruhával látná el az állam, a nép jogait „messze egyebekre is kiterjeszthetné és az állammal szembeni követeléseket is gerjesztene”. Jól mutatkozik meg felszólalásának következő részében a klerikális érdekekhez fűződő kapitalista célkitűzések támogatása: az állam célja a földi jólét, ehhez az kell, hogy „a polgárok vallásosak, erkölcsösek, kötelességzeretők, engedelmesek, szorgalmasak és ügyesek legyenek.” Az egyházi nevelés eddig a feudálizmushoz, abszolútizmushoz hűségesen ragaszkodó gyermekeket adott az államnak. Ezután is hajlandó az állam szolgálatába szegődni, állampolgári kötelességeit vallásos engedelmességgel teljesítő szorgalmas, ügyes embereket nevelni a kapitalizmusnak, ha előjogait ebben a társadalmi formában is fenntarthatja.²⁷

Némelyek pedagógiai szempontokat tartanak szem előtt a bíráltnál. Hiányolják a magyar irodalom, világnyelvek, egészségtan, torna és ének tanítását. Annál feltűnőbb Révész Imre írásbeli nyilatkozata, melyben meglepetésének ad kifejezést, hogy a feltett kérdések pedagógiai vonatkozásúak is, nemcsak egyháziak. A népnevelési bizottság által össze-

²⁴ U. o. 12. l.

²⁵ U. o. 26. l.

²⁶ U. o. 27. l.

²⁷ U. o. 33. l.

hívott ankétot az országgyűlés felett álló hatóságnak képzelte, mely dönthet a felekezeti iskolák autonómiájának kérdésében. A maga részéről — mondanunk sem kell, — „nagymértékben radikálisnak” találja a törvényt, sérelmezi az állam beavatkozását az iskolaügyekbe.²⁸

Van, aki az egyház 1800 éves jogára hivatkozik, amit nem adhat fel, s éppen a nemzeti szempontból dicstelen Thun-féle iskolarendszerre hivatkozik, melyről elismeri, hogy az egyház azt hathatósan támogatta.²⁹

Az Erdélyi Teleky Domonkos rámutat az akadályokra, melyekbe a a törvény ütközik. A jelenlegi közoktatási budget 4—5-szörösére lenne szükség. A hitfelekezetek és a nemzetiségek közötti féltékenység is akadályozza az életbelépését.³⁰

Majer István, esztergomi kanonok, a tanítói állással kapcsolatban fejti ki reakciós nézeteit. „A kántori és orgonamesteri tisztkedéstől — úgymond — nem menthető fel a tanító. A katolikus egyház a közoktatás és a népnevelés jogát, mint egyik fő életelejét, élet-halálra védte... Az emberiség legszentebb ügyét az isteni törvényre lehet csak alapozni és az isteni kinyilatkoztatás hitbizományosa, az egyház által fogatosítani. Mondja ki a törvény, hogy a felekezeteket jogaikban és tulajdonukban megrövidíteni nem lehet... A népnevelésnek mindenek fölött vallásosnak kell lennie.” Kérdezi, vajon elbírják-e az adózók a státus szerinti nagy terheket, „...tanácsos-e a földes kegyurakat, kik az úrbériségi nagy veszteségeken felül a nagy adót viselik és kik többnyire az iskolákat eddig is saját jogból részint építették és dotálták, tanácsos-e új 5% községi és 3% megyei iskolaadóval túlterhelni?”³¹

Itt világosan kiderül a feudálizmussal összefonódott klérus aggodalma. A százezerholdas kegyurakat ne terheljük tovább, inkább a nép maradjon műveletlen. De fellépésük érthető, a nép művelése, felvilágosító hatással lenne és akkor veszélyben forogna az „úrbériség eltörlése miatt amúgy is nagy veszteséget szenvedő” kizsákmányoló osztály uralma.

Szuppan Zsigmond, esztergomi kanonok, nyíltan utal erre, midőn „a községi iskolák nyitásától nyugtalanító aggályt és a kedélyek megzavarását” várja.³²

A feudális érdekeket szolgáló véleményekkel szemben többekben felmerült a liberális burzsoázia népnevelési szükséglete. Ezt a nézetet fejezi ki Székely Samu, a protestánsok egyik küldötte. Utalva a nép szociális helyzetére, javasolja, hogy az oktatás csak a téli hónapokban legyen egésznapos, tavasszal félnapos, nyáron szüneteljen. Ezáltal „azon gyermekek, kik szülőiknek a gazdaságnál jó szolgálatot tehetnének, nem lennének elvonva az iskolától”. Egyébként az állam főfelügyeletét örömmel üdvözlí, mert az nem fogja a protestáns felekezetet megszorítani. Meg van nyugodva a felől, hogy az ő tanügye, midőn a felett a kormány

²⁸ U. o. 160. l.

²⁹ U. o. 59. l.

³⁰ U. o. 60. l.

³¹ U. o. 133. l.

³² U. o. 141. l.

veszi kézbe a főfelügyeletet, csakis nagyobb és nagyobb lendületet fog venni.³³

Vukicsevics Miklós is a „földművelő népnek viszonyaira” van tekintettel, midőn szembeszáll a tandíj-kényszerrel, „mert ezzel a népre megint egy új teher hármlanék”.³⁴

Székely Béla, pápai református lelkész, a tankötelezettség fontosságára hívja föl a figyelmet, mert „némely helyeken inkább és előbb szeretnek az emberek barmaikról gondoskodni, hogysen gyermekeikről”.³⁵

Pálffy József, a protestánsok jogait félti a „felsőbbségnek örvendő” katolikus vallással szemben. Elméletileg helyesli az állami iskolákat, de veszélyesnek tartja mindaddig, míg az egyik felekezetet elnyomja a másikat. Liberális világnézete élesen fényt vet a megrázkódtatásoktól félő nemesi osztályra, midőn ezt mondja: „Én hiszem, hogy el fog jöni az idő, a midőn hazánkban is gyakorlatilag is életbe fog lépni a tökéletes egyenlőség, de ehhez évtizedek, talán évszázadok kívántatnak, ha csak valami erőszakos megrázkódás — *a mitől Isten óvjon bennünket* — nem sietteti a dolgot.” Ugyanekkor a haladás két ellenségét, az abszolútizmusban és a hierarchiában ismeri fel. Utal a reakcióra, mely „lesben áll és a kedvező alkalmat várja, hogy fejét felemelhesse”. Haladónak mutatkozik a tanító hivatásának elismerésében is: „Mentsék fel a tanítót az egyházi szolgálat alól, mert emiatt elmulasztja az iskolát.”³⁶

Mennyei, a meghívottak közül a legprogresszívbab, helyesen mutat rá, mi teszi szükségessé és sürgőssé a népnevelésről való gondoskodást. Az „hogy évszázadokon át felekezeti, egyházas volt népnevelésünk... és szemmel látjuk a népművelés érdekében elért eredményeket. Éppen ezen eredmények okai annak, hogy ma a törvényhozás vette kezébe a népművelésről gondoskodást”.³⁷ Nem szabná meg az adót 5%-ban, mert van község, mely többet, van amely kevesebbet képes fizetni. „Különösen a felvidéken sok község van ily szegény helyzetben, pedig a haza érdekei kívánják, hogy éppen ily vidéken neveltessék kiváló gonddal a nép. Egy jó orvos nehéz betegére fordít legnagyobb gondot.” Liberális felfogása megmutatkozik abban is, hogy három embert sem kényszerítene más felekezeti iskolába járni. Jó tankönyveket, buzgó tanítókat és szakértő felügyelőket óhajt. A tanítóság nem fér össze egyházi szolgálatokkal. Kötelezzék a községeket, hogy bizonyos határidőn belül fogadjanak kántorsegégeket — nem pedig segédtanítókat — így a tanító teljesítheti kötelességét és művelheti magát. Azonban jellegzetes polgári, liberális felfogására vall félelme az állam által segélyezettetésétől. Ez nagyon rászoktatná a népet arra, hogy végre is mindenben az államtól kérjen segílyt. „Ez tehát egyrészt a tespedést és tétlenséget fogja a nép között előmozdítani, másrészt pedig utat nyit bizonyos kommunikus eszmékre.”

³³ U. o. 18—20. lk.

³⁴ U. o. 21. l.

³⁵ U. o. 127. l.

³⁶ U. o. 38. l.

³⁷ U. o. 64. l.

Mindezekből képet alkothatunk az országgyűlés által kiküldött népnevelési bizottság és az általa egybehívott ankét munkájáról. A kleriko-feudális érdekekkel való megegyezés és azoknak teljes biztosítása volt a cél. Ezt fejezi ki a bizottság jelentése is, melyet az országgyűlés elé terjeszt. Mentegeti magát a közös iskolák miatt. Ezeket nem az illető felekezeti iskolák rovására, hanem az előidézendő üdvös verseny által azok javára is óhajtja életbeléptetni.³⁸

A bizottság működéséből és az eredeti javaslaton eszközölt változtatásokból, — melyeket Eötvös is elfogadott — arra nem gondolhatunk, hogy csupán megnyugtatóképpen hangoztatták volna ezen érvelést a felekezetek felé.

Még a „népiskolai törvény motivációi“-ban felsorolt érvelés egyik pontja meggyőző lenne, t. i. az, hogy az állam pénztárát túlterhelné, ha az egyház kezéből minden iskolát kivennének.³⁹ Azonban az egyes változtatások nem ezt mutatják, hanem azt, hogy a felekezetek jogait és kiváltságait hangsúlyozzák még erősebben és mindent megtesznek, hogy a felekezeteknek előnyöket nyújtsanak.⁴⁰

A javasolt módosítások

A felekezeteknek való kedvezésnek tulajdonítható az Eötvös-féle törvényjavaslat II. fejezetének kettéosztása, egyes betoldások, melyek a felekezeti iskolák számára könnyítést tartalmaznak, lehetőséget nyújtanak arra, hogy községi jövedelmekből tartsák el őket. Nevezetes a 36. §. az ajánlott formájában — és a képviselőházban elfogadott módosítás után. E szerint a felekezeti iskolát fenntartó adózók csak annyiban kötelesek a községi iskola költségeihez hozzájárulni, amennyiben a felekezeti iskolához való hozzájárulásuk nem meríti az egyenes adók 5%-át. Tehát mentesíti őket az 5%-on felüli adózástól. Míg Eötvös javaslatának 40. §-a kimondja a tandíjmentességet, a javított kiadás szem előtt tartja az egyházak érdekét és az 51. §-ban csak a szegénységet kimutató gyermeket menti fel a tandíj fizetése alól. Eötvös 99. §-a szerint a legkiválóbb képezdei növendékeket külföldi tanulmányútra lehet küldeni. Az országgyűlés elé ez sem kerül.

Eötvös 76. §-a szerint a megye összes népnevelési ügyeit az oktatási minisztérium által kinevezett tanfelügyelő és az alatta álló iskolai tanács kezeli. A módosított 124. § az egyház jogait körülbástyazza és kimeli, hogy csak a községi iskolák tartoznak a tanfelügyelő alá közvetlenül, a felekezetiek felett az állam csak főfelügyeletet gyakorol.

A bizottság Csengery javaslatára újtípusú iskola bevezetését látja jónak. A polgári iskola valóban bekerült a törvénybe. (67—79. §.) Ezzel azonban megkezdődött az az egészségtelen folyamat, melynek következménye lett a népiskola felső osztályainak elsatnyulása és így a tízéven felüli, különösen falusi gyermekek műveletlensége. A polgári iskola,

³⁸ Nevelési bizottság jelentése, Kelt Pesten, nov. 10. 1868.

³⁹ U. o. 253. l. lásd még Országgyűlési Napló, X. 270. l.

⁴⁰ Az 1865-diki december 10-re hirdetett országgyűlés irományai, VI. 223—245. l., 359. és 370. iromány.

mint ismeretes, a kispolgári osztály iskolája lett ezután, míg a hatosztályos népiskola zsákutcába vezetett, mert az „úri társadalomba” belépő jegyet nyújtó gimnáziumba innen nem lehetett átjutni.

IV.

A törvényjavaslat tárgyalása a képviselőházban

A nyílt és burkolt reakciós mesterkedésekkel ekként preparált törvényjavaslat november 17-én a ház elé került. Elfogadása azonban még így sem ment simán. Az első felszólaló össze akarta kapcsolni a közoktatás ügyét a vallásfelekezetek egymásközi és az államhoz való viszonyát tárgyaló törvénnyel és tárgyalását el akarta odázní.⁴¹

Nyáry Pál válaszában helyesen jegyzi meg, hogy a nevelés ügye az államé és ebben semmi privilégiuma nem lehet egyik, vagy másik felekezetnek, tehát nem kell a két ügyet összekötni.

Bobory Károly szeretné már egyesítve látni a köznevelést, „minden felekezetességre való tekintet nélkül”.⁴² Méltányolja a protestáns felekezetek féltékenységét, míg az állam monopolizálja a legnagyobb (katolikus) felekezet vallási ügyeit.

A részletes megvitatásnál Tisza Kálmán, a középnemesi érdekek képviselője, a hitfelekezeteknek jogot kér, a tanítási rendszer, módszer, a képezdei évfolyamok megszabásában. Indítványát a többség megszavazza.⁴³

Babes Vince a román anyanyelvűek számára követel egyenlő jogot. Felszólalására válaszolva, Tisza Kálmán megjegyzi, hogy a magyar történelem a haza összes lakóinak történelme és nincs értelme annak, hogy azt a külön nemzetiségek történelmére feldarabolják. Csak azóta van a nemzetiségeknek külön történelmük, mióta felizgatták őket.⁴⁴

A nemzetiségek képviselői sorjában támadják ezért Tiszát és kijelentik, személyeskedése és erőszakos fellépése nem fogja őket visszatántorítani ügyük és jogos kívánalmaik védelmétől.

Itt nemcsak a nemzetiségi kérdés megoldatlansága kerül felszínre, hanem megismerhetjük az „ellenzéki” Tisza Kálmánt is. Ő a balközép vezére, a megyei nemességre támaszkodott és a kiegyezés gyakorlati keresztülvitele során teendő engedményekkel szemben a birtokos osztály érdekeit védi. Programjával elvonta a Kossuth-párttal szimpatizáló elemeket a szélső baltól, ő maga pedig felkészült a kormány átvételére parlamenti úton. Kormányra kerülése után a kiegyezés politikájának és a feudál-kapitalisztikus érdekeknek kiszolgálója lett.

Zsarnay Imre javaslatára a tanítónőképezdek felállítását a törvény kötelezőleg rendeli el. Várady Gábor helyteleníti, hogy az eredeti Eötvös-féle elgondolástól eltérőleg a kisdédóvodák ügye a javaslatból

⁴¹ Az 1865-dik évi dec. 10-dikére hirdetett országgyűlés képviselőházának naplója, X. 344. l.

⁴² U. o. X. 347. l.

⁴³ U. o. X. 350. l.

⁴⁴ U. o. X. 361—363. lk.

kimaradt.⁴⁵ Eötvös 1870-ben akarta benyújtani javaslatát, azonban közbejött halála ennek a törvénynek megvalósulását megakadályozta.

Schwarcz Gyula a tanítók fizetésének emelését kéri.⁴⁶ Mikor Tisza azzal válaszolt, hogy akkor az adókat emelni kellene és új költségvetésre lenne szükség, Schwarcz Gyula azt követeli, hogy szállítsák le a katonaság számát, egyúttal csökkentsék a közös ügyek kiadásait.

A képviselőházi vita során megismerkedhettünk egy-két tisztánlátó ellenzéki politikus véleményével. Azonban ezek elsikkadnak és a törvényjavaslat kompromisszumos módosításokkal kerül november 23-án a főrendiház elé.

V.

A törvényjavaslat a felsőház előtt

A főrendiház bizottsága a törvényjavaslatot áttanulmányozza, benyújtja jelentését és Eötvös nagy expozéban kéri elfogadását.⁴⁷ Különös fontossággal bír a népművelés az alkotmányos országokban — mondja —, ahol az állam biztonsága függ a műveltség általánosságától. A nevelésről gondoskodni az állam kötelessége.

Eötvös a modern polgári állam elveit akarta érvényre juttatni, fel fogása a feudális érdekekkel szemben a haladást képviselte.

A miniszter beszédét a felszólalások követték.

Rá kell itt mutatnunk az egyház újabb aknamunkájára, melyet eddig tudatosan elhallgattak. Az országgyűlés 1865. december 10-re hirdetett ciklusa néhány nap múlva véget ért volna. A képviselőházban a bizottságok meghallgatása és a javaslat letárgyalása majdnem öt hónapot vett igénybe. A főrendiháztól függött most, hogy a király elé kerülhet-e a törvény szentesítés végett, vagy — esetleg néhány évre — elodázzák a nemzet ez életbe vágó kérdésének elintézését. A főrendiház tehát, vagy elfogadja változatlanul a javaslatot, melyet ez esetben még december 10-e előtt kihirdethetnek, vagy változtat rajta. Így visszaküldené a képviselőházhoz, ahol újra bizottságok elé kerül és újabb tárgyalásra kell kitűzni. Az biztos, hogy a hátralévő kilenc nap alatt a törvényt nem lehetett volna tető alá hozni. Érthető tehát, hogy a klérus kézzel-lábbal hadakozott a törvény elfogadása és általános tárgyalása ellen. Mikor ez a lépés sikertelen volt, és a főrendiház többsége részletes tárgyalását megszavazza, a főpapság minden apróságba belekapaszkodik, igyekszik módosítását elfogadtatni, a javaslatot visszaküldetni a képviselőházba, így törvénybe iktatását lehetetlenné tenni.

A törvényjavaslat parlamenti tárgyalásáról eddig megjelent munkák az egyház óvatosságával és az elővigyázati rendszabályok szükségével magyarázzák a klérus magatartását.⁴⁸ A főrendiház tárgyalásának

⁴⁵ U. o. X. 371—373. l.

⁴⁶ U. o. X. 304—386. l.

⁴⁷ Az 1865-dik évi dec. 10-dikére hirdetett országgyűlés-főrendiházának naplója, I. 528—532. l.

⁴⁸ V. ö. Kiss József: Az 1868. évi XXXVIII. t.-c. parlamenti tárgyalása, Debrecen, 1939. 23. l.

vázlatos áttekintése után remélhetőleg sikerül beh bizonyítanunk, hogy ezúttal is a tények elködösítésének azzal a módszerével állunk szemben, mely a burzsoá pedagógiai irodalmat mindannyiszor jellemzi, amikor a klerikális, ill. feudál-kapitalista érdekek képviselőjeként jelentkezik.

Az első felszólaló Simor János hercegprímás: „Az állam ne monopolizálja az oktatás és nevelés ügyét” — mondja.⁴⁹ Érvelésében Werbőczy Hármaskönyvére hivatkozik. Elvileg hozzájárul a közös iskola felállításához, de a felekezetek céljaira szeretné felhasználni. Ne valósuljon meg a közös iskola gyakorlatilag, maradjon nálunk papiroson. Ne legyen más feladata — kívánja Simor —, mint hogy a hitfelekezeti iskolákat ezekkel ijesztegethessék és jobb munkára sarkallják.

Még világosabban fejezi ki az egyház álláspontját Haynald Lajos érsek, a javaslat legfőbb ellenzője. Az iskola célja összeesik az ember rendeltetésének végcéljával: megismerni Istent, az ember kötelességeit. Ennek a feladatnak a törvényjavaslat nem felelt meg, mert az iskola nevelő küldetését csak az egyháztól nyerheti. A közös iskolákban a vallás- és erkölcsi előadások nem működnek össze a polgári tárgyak oktatásával. A különböző felekezetekhez tartozó tanítók karában hiányzik majd „a vallásos meggyőződés melegítő, lelkesítő ereje”. A törvény ellen nyilatkozik azon kötelességénél fogva, mellyel egyházának „közös iskolák által fenyegetett szent ügye iránt” tartozik. A vallás legjobb szövetségese az államnak — vallja. Félő, hogy a kor eszméi felmerülnek majd hazánkban is, ezek ellen pedig csak a valláserkölcsei igazságokkal lehet küzdeni. A közös iskolák így igen veszélyesek.⁵⁰

Boldogan csatlakozik a javaslat elutasításához az egyház hű szövetségese, a főnemesi osztály képviselője, báró Wenckheim László.⁵¹ Szerinte minden vád helytálló a javaslat ellen: korlátozza a nép szabadságát, költséges, nem praktikus, nem végrehajtható, nem alkalmazkodik a nép körülményeihez, igényeihez, jogi és szellemi erejéhez. A nép szegény, így nem küldheti gyermekét nyolc hónapig iskoláztatni. A legjobb lenne — a báró szerint — felhagyni az ilyen törvényjavaslatok benyújtásával, ne törődjék az állam az iskoláztatással. De ha már az állam községi iskolákat nyit, helyezze ezeket egyházi hatóság felügyelete alá.

A nép szegénységén tehát úgy akart segíteni ez a főnemes, hogy nem engedte volna a nép gyermekeit iskolába járni.

Támadja őt a következő felszólaló, Eötvös Dénes.⁵² A törvényjavaslat csak ösztönzi a népet munkásságra, megóvja az uzsorától és elszegényedéstől, ha számolni és gondolkodni tanítják. „Tanuljanak meg, népünk egész alsóbb rétegei... összehasonlítást tenni a jelen és múlt között, hogy megértsék üdvösségét az alkotmányunk és ragaszkodjanak, a tökéletesbülést ki nem záró létező állapotokhoz.”

A birtokos osztály érdekeit védő állapotok fenntartása tehát a liberális hozzászólóknak is kifejezett, nem palástolt célja.

⁴⁹ A főrendiház naplója, I. 533—4. l.

⁵⁰ U. o. I. 536—538. lk.

⁵¹ U. o. I. 540. l.

⁵² U. o. I. 542. l.

Kruesz Krizosztom, pannonhalmi főapát, felszólalásával részletesen érdemes foglalkoznunk. Hivatkozik a reakciós külföldi véleményekre és cáfolni szeretné a francia forradalom tanításait. Miután kijelenti, hogy az állam nincs hivatva a népiskola és a közoktatás vezérlésére, s ha vezetik, akkor sem boldogul, rátér a bölcseleti bizonyítékokra. Bizonyítása az uralmon lévő klérus teljes magabiztosságát mutatja: „Én úgy hiszem, hogy csak a nagyméltóságú főrendiház iránti őszinte tiszteletemről teszek tanúbizonyságot, midőn azon meggyőződésemet fejezem ki, hogy e magas házban, senki sincs, ki a lélek szellemiségét tagadná. Az anyagelviség, vagyis materializmust tehát e szent helyen legyőzött álláspontnak tekintem.“

A materializmus igazsága elleni, e valóban „megcáfolhatatlan“ érveléshez hasonló biztossággal és tudományos logikával állítja fel a lélektani bizonyítékait, az akaratra és értelemre vonatkozólag. Érvelése, természetesen, a klerikális álláspont megszokott tételében konkludál: a nevelés feladata a családot illeti, melynek segítségére van az iskola. De vajjon kitől veszi a család és iskola „a kedély, az érzési világ eszméit, ha nem az egyháztól? ... innen származik az egyház fölénye a család és iskola felett, ezért ... ellenezzük azon intézeteket, hol a működő szellemek közti különbség, sőt ellentét, a léleknek fejlődő érzési tehetőségét zavarba hozza, vagy a hitetlenség lehe megdermeszti. Mi soha nem szavazhatunk a hitfelekezetség nélküli, vagy közös iskolákra“. Fél, hogy a közös iskolákban a vallással ellentétes tudományokat fogják tanítani. „A természettudományok valóságos tárházzá váltak, ahonnan a kinyilatkoztatott vallás elleni támadó fegyvereiket szedgetik; mai nap a kátét Laplace és Darwin elméleteivel, a Bibliát Humbolt „Cosmos“-ának forgácsaival perzselgetik.“ Helyteleníti az iskolai kényszert. Vannak, „kik a kényszert úgy tekintik, mint az első lépést a kommunizmus felé“.⁵³

A természettudomány hatalmas mértékben fejlődött a múlt század második felében. A fejlődés Magyarországra sem maradt hatástalanul, a kémia, botanika, állattan, orvostudomány, stb. fejlődésnek indult. 1841-ben megalakul a Természettudományos Társulat a természettudományos ismeretek terjesztésének célkitűzésével. 1869-ben közlönyök kibocsátása válik szükségessé, néhány év múlva a Természettudományos Könyvkiadó. Ebben az időben születőben van a nagy természettudományos eredményekre támaszkodva a proletariátus pártjának tudományos világnézete, a dialektikus materializmus. A természettudományos gondolkodás hathatós fegyvernek bizonyult a klerikális nevelés ellen. Az áltudományos módszerekkel dolgozó és hamis elméleteket hirdető papi nevelők ezért álltak szembe az igazságot felderítő haladó tudósokkal, a kátéval próbálva cáfolni Darwint és Laplace-t, a Bibliával Humboltot. A kátéval szemben Darwin és Laplace, a Bibliával szemben Humbolt áll. A kátéval a reakció harcolt, Darwinnal, Laplaceval, Humboltal, a tudományokkal a haladás. Érezték, ha sikerül metafizikus, idealista szemléletüket megdönteni, ideológiai síkon is elvesztik lábuk alól a talajt.

⁵³ U. o. I. 544—549. l.

A nép művelése — legalább is bizonyos fokig — szükséges volt azonban a főrendiház többségét alkotó főurak számára is. A feudális termelés ezidőben nem maradhatott fenn az iparosodó Ausztria mellett.

Így a többség érdekének a sokat változtatott javaslat megfelelt, hisz nem tartalmazott a kapitalizmussal kompromisszumot kötő nemes-ség ellen irányuló intézkedést. A többség tehát általánosságban el-rogadja és részletes tárgyalás alá bocsátja a törvényjavaslatot.

Miután a minden haladástól elzárkózó klérusnak nem sikerült a javaslatot elutasítani, úgy, mint húsz évvel ezelőtt, megindítja a ház-szát a részletes tárgyalásnál a fent ismertetett taktika szerint, a módo-sítások elfogadásáért, ami egyenlő lett volna — ugyancsak a fent vázol-tak alapján — a törvényjavaslat elodázásával.

Haynald kalocsai érsek a tanítók felvételi joga mellé az elbocsátha-tás jogát is a hitfelekezeteknek követeli.⁵⁴ Wenckheim László rögtön csatlakozik a módosítványhoz, Cziráky János szerint is „világosabbá” tenné a javaslatot a módosítvány. Talán ők maguk is érezték azt, amit több hozzászóló ellenzett; a felfogás jogának természetes következménye az elbocsáthatás joga. Azonban így sem a világosabbátétel volt a döntő, hanem a „szent cél”, hogy a javaslatot küldjék vissza a képviselő-házba, és ezáltal gátolják meg életbelépését. Tisza Lajos főispán éppen ennél a kérdésnél mutat rá a klérus mesterkedésére.⁵⁵ Inkább vállalja, hogy ne legyen első olvasásra mindenki előtt érthető, minthogy a módo-sítások által a képviselőházzal újabb üzenetváltások váljanak szüksé-gessé és az ülésszak alatt ne emelkedjék a javaslat törvényre.

A kérdés eldöntése névszerinti szavazást igényel. Itt az egész püs-pöki kar a módosítás *mellett* szavaz. Hozzájuk csatlakozik a reakciós fő-nemesség (Cziráky János, Károlyi Gyula, Apponyi Sándor, Hadik Gusztáv, Pallavicini, Szapáry Antal és István, Wenckheim László — többek között). Azonban így sem tudják ellensúlyozni a többséget, és a módo-sítványt 53 : 26 arányban elvetik.

Haynald érsek ezután az adókérdésbe próbál belekötni.⁵⁶ Érthetetlen módon attól fél, hogy a községi iskolák kezébe juthat a felekezeti iskolának szánt adó. Eötvös megnyugtatta, hogy a törvény jelenlegi szö-vege biztosítja a felekezeti iskolák támogatóit, hogy ezek a községi iskola fenntartására csak annyiban adóztathatók meg, amennyiben a felekezeti iskolákra fizetett adó mennyisége az 5%-ot nem meríti ki. Újra csak a többség szava gáncsolja el Haynald akadályozó lépését.

A soron következő 44. §-ban Cziráky János gróf „fedezett üteget” lát.⁵⁷ A liberális javaslat itt ugyanis arról intézkedik, hogy ha egy köz-ségben van már felekezeti iskola, de más felekezethez legalább 30 gyer-mek tartozik, akkor számukra külön iskolát kell felállítani. Cziráky a törvény e pontjába azt igyekszik beleerőszakolni, hogy ez esetben a köz-ség valószínűleg nem hoz új áldozatokat az új iskola felállítására, hanem a felekezeti iskolát nyilvánítja majd közösnek.

⁵⁴ U. o. I. 559—560. l.

⁵⁵ U. o. I. 563. l.

⁵⁶ U. o. I. 564—565. l.

⁵⁷ U. o. I. 565. l.

A reakció újabb kudarca után Haynald látja, hogy a módosításokat nem fogadják el, mert ezeket a többség „stiláris változtatásnak“ minősíti és e miatt nem hajlandó időt pazarolni, a javaslat tárgyalását veszélyeztetni. Ezért vallási térre tereli a vitát, gondolván, hogy ennek nagyobb súlya lesz. Javasolja tehát, iktassák be az iskolai előljáróság feladatai közé, hogy ügyeljen a tanulók vallási kötelességének teljesítésére, az ájtatossággyakorlatoknak, templombajárásnak, katolikusoknak a gyónásnak pontos elvégzésére.⁵⁸

A javaslatot elvetik. A reakció érzi veszét. Wenckheim László ekkor nyíltan felhívja a főrendek figyelmét, hogy el kell térni attól az iránytól, amit eddig követtek. Még egy sajtóhibát is módosítással akár javítani. Ezt Ujfalussy főkapitány üti el azzal, hogy ez esetben csupán kiigazításról lehet szó, mégpedig egyszerűen a két ház jegyzője által. Úgy látszik, tehát a főrendek többsége átlátta a helyzetet és a haladó többség véleményének megfelelően el akarják kerülni a módosításokat.⁵⁹

Annál nevetségesebb Haynald következő ellenvetése: A javaslat kijelöli a fiúiskolák tantárgyait. A leányiskolákkal kapcsolatban a közoktatási miniszternek ad jogot annak megállapítására, hogy melyik tárgyat hagyják el (és tegyék esetleg helyébe a lányoknak inkább szükséges tárgyakat). Haynald szerint ki kellene mondani, hogy a hit- és erkölcs-tant a leányiskolákban nincs joga a miniszternek kihagyni; mondják ezt ki külön módosítványban, mert Hollandiában ezt a tárgyat nem tanítják.⁶⁰ Említésre méltó Eötvös válasza, mely szerint ez „megtörténhetik Magyarországon is... de csak törvény által“, tehát, amíg erre külön törvény nincs, önhatalmulag nem fogja amúgy sem egy miniszter sem kihagyni.

Utolsó kétségbeesett kísérletét kockáztatja Haynald a kifejezetten a községi iskoláról szóló 116. § tárgyalásánál. A törvény jelentse ki — javasolja —, hogy a felekezeti jellegű népoktatási intézetek nem állnak a község hatósága alatt, hanem a hitfelekezeti iskolai előljáróságtól függnének. Érzi, hogy utolsó kísérlete sem fog sikerülni, mert kijelenti, valószínű, hogy indítványai „a méltóságos főrendek tisztelt többsége rendíthetetlen sziklájáról véres fővel fognak (azok) czentül is visszapattani“.⁶¹

Tisza Lajos „boldog, hogy végre egyetért“ Haynaldal. Valóban ő is hiszi és reméli, hogy ennek minden módosítása és indítványa „vissza fog pattani a többség vértezett kebelén... Meg fog történni azért, mert a többség, sem ezen törvényjavaslatot meglassítani nem kívánja azáltal, hogy módosítások által hosszabbá tegye a tárgyalást, sem pedig az alsóházat a jelen körülmények között, nem akarja megrabolni azon különben is drága időtől azzal, hogy ezen módosításokat ismét tárgyalja és felküldje“. Egyébként, szerinte Haynald ez indítványa is felesleges és stiláris jellegű lenne, mivel a törvény a községi hatóságok alá, kifejezet-

⁵⁸ U. o. I. 566. l.

⁵⁹ U. o. I. 567—8. l.

⁶⁰ U. o. I. 568. l.

⁶¹ U. o. I. 569—572. l.

ten a népoktatási intézményeket sorolja, nem pedig a felekezeti iskolákat. Örömmel állapítja meg Tisza, hogy nemcsak ő nem tartóztatja a törvény létrejöttét stílárís módosítások miatt, hanem a többség sem.

Ujfalussy is erőltetettnek találja a kalocsai érsek javaslatát. Az eredeti törvényjavaslat a község fennhatósága alá „mindennemű községi népoktatási intézetet” rendelt. Mivel a szóbanforgó 116. § csakis a községi iskolákról szól, felesleges a módosítvány.

Cziráky és Tisza Lajos vitája után végül is a főrendek többsége az eredeti szerkezetet fogadja el. Így a klérus egészének és a főnemesi osztály egyrészének reakciós magatartása ellenére, sikerült az egész törvényjavaslatot részleteiben is a főrendekkel elfogadtatni.

December 3-án, aznap, mikor Schwarez Gyula az egyetem újjászervezéséről tesz javaslatot, Nyáry Gyula, főrendiházi jegyző, jelenti a képviselőháznak, hogy „a népnevelésre vonatkozó törvényjavaslatot a főrendiház a t. képviselőház példájára elfogadta”.⁶²

A képviselőház és a főrendek Scyllája és Charybdise között a törvényjavaslat partot ért. December 5-én, a ház felosztatása előtti utolsó pillanatban elrendelik a szentesített törvény kihirdetését s így először kap törvényes formát a kötelező népoktatás Magyarországon.

VI.

A törvény megvalósulása

A sok nehézség között létrejött törvény megvalósulása a klérus és a vele szövetséges feudális erők elleni munkája miatt azonban nem volt egyszerű.

A felekezetek nem támogatták a tanfelügyelők munkáját. Sérelmesnek találták a miniszter felhívását, melyben a felekezeti iskolák adatainak közlésére szólítja fel őket. Az adatszolgáltatás szabotálásán túlmenően is minden lehetőséget felhasználnak a népművelés terjedésének megakadályozására. A papság a szószékről izgatott az állami és községi iskolák ellen.

A törvény döntő eredményt különben sem érhetett volna el. Az állam — a birtokos nemesség és banktőke szövetségének uralmi szervezeteként — nem akar olyan iskolákat, melyek a népet felvilágosítanák és magasabb műveltséghez juttatnák. Az uralkodó osztályok céljaik elérésére csak félművelt tömegeket használhattak fel. A népoktatás megvalósításához forradalmi átalakulásra van szükség — a népoktatás tökéletes megvalósításához olyan társadalmi forma szükséges, melyben megszűnt az embernek ember által való kizsákmányolása. Csak a marxizmus értelemben vett népuralom hozhat olyan törvényt, mely megszünteti a vagyonos osztályok műveltségi monopóliumát, biztosítja mindenki jogát a művelődéshez, az emberi kultúra kincseit hozzáférhetővé teszi a dolgozó nép legszélesebb rétegei számára.

Felkai László

⁶² A képviselőház naplója, XI. 300. 1.

MAI NEVELÉSÜNK KÉRDÉSEI

A „KOALÍCIÓS NEVELÉSTUDOMÁNY“ BUKÁSA

A magyar neveléstudomány előttünk álló legfőbb feladata, hogy a maga számára is levonja a következményeket új, szocialista társadalmunk építésének követelményeiből. Országunk a munkásosztály és a vele szövetséges dolgozó parasztság állama lett; mindenekelőtt álló feladata tehát valamennyi iskolafajta valamennyi nevelőjének, hogy a jövőt építő új nemzedéket az élenjáró munkásosztály diadalmas világnézetének, a marxista-leninista filozófiának szellemében nevelje. Ezen az alapon szállítja fel a Magyar Dolgozók Pártja Nagybudapesti Pártbizottságának 1949. augusztus 26-iki határozata is a pedagógusokat arra, hogy „állandóan képezve magukat a marxizmus-leninizmus szellemében, emeljék szakmai és ideológiai színvonalukat; végezzék azt a felelősségteljes munkát, amelyet a jövő szocialista nemzedékének nevelése jelent, széleskörű szakmai műveltség, a szocialista hazafiság, a proletárnemzetköziség szellemében“. Az élenjáró Szovjetunió nagy Bolsevik Pártjának tanulsága és a Párt megalkotójának és tanítómesterének, Leninnek tanítása világosan megmutatják, hogy szocializmust építeni másként, mint a munkásosztály vezetésével és annak élenjáró elméletével, lehetetlen. A magyar munkásosztály és a dolgozó parasztság jogosan követeli tehát gyermekeinek nevelőitől, hogy tegyék húsukká és vérükké a marxizmus-leninizmus elméletét, s tekintsék eszményüknek azt az új embert, akit a szocialista társadalomnak és iskolának már sikerült a böles Sztálin által vezetett Szovjetunióban kialakítania.

A pedagógia forradalmi gyakorlatát azonban a neveléstudomány forradalmi elméletének kell vezetnie. Ez az elmélet azonban nálunk, Magyarországon, egyelőre még csak ígért. Csak tapogatózó lépéseket tettek feléje egyesek, — olyan pedagógusok, akik már hozzájutottak ahhoz, hogy a Szovjetunió neveléstani eredményeit megismerjék, és hozzáfogtak ezeknek az eredményeknek a mi viszonyainkra való alkalmazásához és kiértékeléséhez. Az a magyarnyelvű neveléstani irodalom, ami — az orosz nyervről fordított munkákon kívül — jelenleg nevelőink számára rendelkezésre áll, a szocialista ember nevelése, tehát a szocializmus építése szempontjából túlnyomó részben hasznavehetetlen, — vagy legalább is csupán kritikával használható.

A magyar pedagógus társadalom széles tömegeinek ideológiai iskolázottsága és politikai öntudata korántsem áll oly magas fokon, hogy a mult, sőt a közelmult pedagógiai hagyatékát az egyes nevelők önállóan meg tudnák bírálni és azt a marxista-leninista filozófia alapján le tudnák mérni. Különös veszélyt jelent ebből a szempontból a felszabadulás

óta közreadott irodalom, amelynek termékei a népi demokrácia és annak irányító világnézete által hitelesített műveknek tűnnek a gyanútlan és megfelelő ideológiai-tudományos tapasztalattal nem rendelkező pedagógusoknak; s még fokozottabb a veszély az olyan írók munkáinál, akikről közismert, hogy a Magyar Dolgozók Pártjának a nevelői közvéleményt alakítani hivatott, felelős posztjon dolgozó tagjai.

Mi következik mindebből? Mindenekelőtt az, hogy a magyar neveléstudománynak a marxista-leninista alapok tisztázásával egyidejűleg komoly feladata a két világháború között megjelent, különösként pedig a felszabadulás óta napvilágot látott neveléstani munkák kritikai feldolgozása, abból a célból, hogy nevelőtársadalmunknak a mult rendszerben nevelkedett túlnyomó része a szocializmus pedagógiáját akként tegye magáévá, hogy egyidejűleg világosan felismerhesse a multban szerzett ismereteinek hamis, áltudományos jellegét is. A felszabadulás óta megjelent pedagógiai irodalom ideológiai zavarainak tisztázása, főként a marxizmus igényével fellépő szerzők hamis ideológiai álláspontjának leleplezése megmutathatja a magyar nevelőtársadalomnak, hogy minő helytelen alapokról indulva keletkeznek szükségképpen az említett hibák, s az éberség megfelelő alkalmazásával, a tudományos tisztaság követelményeinek szemelött tartásával miként kerülhetik el maguk is mindennapi munkájukban, gyakorlatukban és esetleges írásaikban is a fentemlített fogatkozásokat.

*

Azok a pedagógusok, akik kötelességüknek érzik, hogy a magyar neveléstudomány előttünk álló feladatainak megoldásából kivegyék a részüket, a legcélszerűbben teszik, ha a bírálatot — önmagukon kezdi el. Az előttünk álló ideológiai-tudományos feladatok oly súlyosak, megoldásukhoz még csak hozzáfogni is akkora felelősséget jelent, hogy csak azok a szakemberek vállalhatják őszintén és lelkiismeretesen, akiknek a lelkiismerete valóban tiszta, akik hibáikat és fogatkozásaikat tisztázták, — mégpedig nemcsak önmaguk előtt tisztázták, hanem pedagógus közvéleményünk széles tábora előtt is. Vajjon miként követelheti magának a jövőben a hitelesség igényét az olyan író és bíráló, aki képtelen szembenézni multja hibáival és fogatkozásaival, munkáinak ideológiai zavaraiival?

*

Jelen sorok írója tudományos és irodalmi működését a harmincas évek közepén, a fasizmus virágzásának idején kezdte meg. A Magyar Pedagógia keretei nem engedhetik meg, hogy erről — a harmincas évek közepétől a felszabadulásig tartó — munkásságról részletesen számot adjak. Tény az, hogy munkásságomat ebben az időben a fasiszta világnézet elleni állásfoglalás határozta meg. Az az álláspont azonban, ahonnan kiindulva ezt a küzdelmet folytattam — annak ellenére, hogy ebben az időben, 1935-től 1944-ig, valamennyi munkám nem is láthatott napvilágot, és a negyvenes évek tájékán már a nyílt bírálattól is tartózkodnom kellett — az úgynevezett polgári humanizmus állás-

pontja volt. A *dialektikáig* és a *szociológiáig* eljutottam ugyan, a *marxista dialektika* és a *szocializmus* világa azonban ismeretlen terület maradt előttem. A marxizmus-leninizmussal való megismerkedéshez csak a felszabadulás idején jutottam el.

Nevelés és demokrácia című tanulmánykötetemben épp azért közöltem le egy 1942-ből származó, jellegzetesen polgári gondolkodásra utaló tanulmányomat is, hogy annak az útnak a kiindulópontja, amelyen a marxizmusig jutottam, mindenki számára láthatóvá váljék. S épp ennek az útnak a természetében rejlik 1945 óta végzett tudományos és irodalmi munkásságom alapvető hibája. Ez az út állandó *mennyiségi változást* jelentett a burzsoá észjárás felől a marxista-leninista világnézetig és módszerig, a *minőségi ugrás* megtételéhez, a multtal való forradalmi szakításhoz azonban sem képzettségem, sem elhatározottságom nem volt elegendő.

Elkövettem azt a hibát, hogy az elméletbe való alapos, tudományos munkához illő, mélyremenő behatolás nélkül, megelégedve a marxizmus csupán felületi mázával, hozzáfogtam a mult szenvedélyes bírálatához és a népi demokrácia pedagógiai problémáinak megvitatásához. A magam hibáin, tévedésein és felületes eredményein okulva kellett tényleges tapasztalatomból meggyőződnöm az elmélet és gyakorlat viszonyára vonatkozó lenini tézis igazságáról.

Homályosan éreztem és tudtam, a nélkül, hogy nyíltan felvettem volna önmagammal szemben, hogy munkásságom és magatartásom „középutas”. Tudtam, hogy mindaddig, amíg a multból örökölt terhet végkép el nem dobom, amíg a forradalmi ugrást még nem teszem, nem nevezhetem magam marxistának. A politikai hiba, amelyet elkövettem, abban állt, hogy a koalíció taktikai elvét átvittem az elmélet síkjára, a marxista-leninista szemlélet és módszer elvének következetes alkalmazását meg sem kíséreltem, az ideológiai tisztaság követelményének nem tettem eleget. Valahogyan akként állítottam fel a magam munkájával szemben a követelményt, hogy elegendő csak lépésben haladni, olymódon, hogy ezeket a lépéseket a mult rendszerben nevelkedett pedagógusok széles tömege, a burzsoá eszményekkel telítettek, az attentisták is követni tudják. Nem vontam le a következményeit annak a tételnek, hogy aki az opportunistákkal egyezkedni próbál, maga is az opportunizmus mocsarába süllyed, s egy helytlenül értelmezett taktikaidaktikai elvvel próbálván önmagamat önmagam előtt igazolni, nem vettem fel magammal szemben az elmélet mindenkor és minden körülmények között megőrzendő tisztaságának követelményét.

Hibáim magyarázatára természetesen még számos okot felhozhatnék. Megemlíthetném, hogy a marxizmus-leninizmussal természetszerűleg lehetetlen máról-holnapra megismerkedni, s azok a munkák, amelyeket 1945 óta írtam, megírásuk pillanatában, a fejlődés akkori stádiumában talán nem is voltak teljesen haszontalanok. Megemlíthetném még azt is, hogy az előttünk álló, követendő irány vonalát, a szovjet pedagógia útjának példáját („A pedagógiai forradalom és a szovjet iskola szelleme” c. tanulmányomban) mintegy harmadfél esztendővel én vettem fel először hazánkban, akkor, amikor nevelői közvélemé-

nyünk valamennyi haladó képviselője a fejlődés útját a burzsoá forradalmak pedagógiai vívmányainak követésében látta. Mindez azonban mellékes dolog, s az elkövetett ideológiai és politikai hibák alól semmiként sem mentesíthet.

Koalíciós gondolkodásmódom első gyökeres hibája a népi demokrácia mibenlétének fel nem ismerésében rejlett. Így született meg első nagyobb munkám is a felszabadulás után. (Iskola és társadalom. Az angol demokrácia neveléspolitikája. 1946.), amely az 1944. évi angol iskolareformot, mint a népi demokratikus erők vívmányát, mint a társadalmi forradalom eredményét ünnepelte. Nem ismertem fel, hogy a kompromisszumok Angliában mindenkor csupán olyan engedményeket jelentettek a kizsákmányoltak felé, amelyek az uralkodóosztály uralmi helyzetét és a kizsákmányoltak elnyomatását csak még jobban megrögzítették. Abban a balga hitben voltam, hogy az angol nagyburzsoázia a második világháború „társadalmi tanulságainak” hatására ténylegesen megteremti az osztályegyenlőséget, hogy az evolúció ténylegesen helyettesítheti a revolúciót, hogy az osztályharc békés eszközökkel is elérheti célját és hogy az angol „munkáskormány” uralma ténylegesen az angol munkásosztály uralmát jelenti. Ezeket a döntő hibákat megint csupán magyarázhatja, de nem mentheti, hogy könyvemet 1945-ben írtam, akkor, amikor naív lelkek — miként magam is — még reménykedtek az UNO-ban, az angliai államosításokat forradalmi szimpotaként könyvelték el, és a burzsoázia osztályuralmát megszilárdító munkáskormányt egy népi demokratikus rendszer megteremtőjeként ismerték félre. Tagadhatatlan, hogy mindezeket a hibákat nem követtem volna el, ha a marxista-leninista elméletet alaposan elsajátítottam és helyesen alkalmaztam volna.

Ugyanez a helytelen felfogás érvényesült az ez időben keletkezett többi tanulmányomban is; talán szükségtelen valamennyire részleteiben is kitérnem. Az előbbi kritika — mutatis mutandis — rájuk is vonatkozik. Ezeknek a tanulmányoknak jórésze összegyűjtve egy esztendővel ezelőtt jelent meg kötet formájában (Nevelés és demokrácia). Közrebocsátása helytelen volt; a tanulmányok szemlélete és célzata fölött visszahozhatatlanul eljárt az idő.

A koalíciós pedagógiai felfogásnak legtipikusabb terméke a Kiss Árpád társaságában írott munkám, „Az új nevelés kérdései” volt. A kötet 1949 januárjában jelent meg, s amikor napvilágot látott, már el is avult. Első kritikusa — ha írásban nem jelentettem is meg bírálatát — magam voltam.

A kötet terve 1947 őszén született meg, az akkori Országos Köznevelési Tanácsban. Olyan pedagógiai munka megírása került szóba, amely az akkoriban indított szaktanítói tanfolyamok pedagógiai tankönyvének szerepét lett volna hivatott betölteni. Ennek a könyvnek a megírásával kapcsolatban elkövetett hibáim nem is egy forrásból fakadnak; végső soron valamennyit a megalkuvó opportunizmus hozta létre, az a tény, hogy a marxista-leninista elmélet következetes alkalmazása helyett a koalíció taktikai elveit alkalmaztam a tudományban és szük-

séggépen megrekedtem a burzsoá neveléstudomány szemléleténél és módszereinél.

Abban az időben nagy vonalakban már láttam a szocialista pedagógia célját és útját, hiszen már megírtam azt a tanulmányt, amely a szovjet pedagógiának a burzsoá neveléstani ideológián gyakorolt bírálata rámutat. Sőt, írtam egy nagyobb lélekzetű értekezést is (Az új nevelői mozgalom és a demokratikus iskolareformok értelme), amelynek egyik fejezetében (A pedagógiai forradalom társadalmi háttere: a liberalizmus a pedagógiában) világosan rámutattam az úgynevezett új nevelői mozgalmaknak és módszereknek a burzsoá ideológiában gyökerező jellegére. Ezt az értekezést azonban nem sikerült megjelentetnem, s még ma is íróasztalom fiókjában őrzöm. Annál nagyobb azonban a hibám, hogy mindezeknek a felismeréseimnek ellenére nem léptem a marxista-leninista módszer és világnézet követelte tiszta útra és — főként a munka első részében — a burzsoá ideológiai felfogásnak váltam szószólójává.

Ami ezek után munkám részleteit illeti, mindenekelőtt meg kell állapítanom, hogy annak első része, amely a nevelés tartalmi kérdéseit vizsgálja, teljesen helytelen nyomokon járt, a polgári pedagógiai felfogást adja vissza, kozmopolita jellegű és hasznavehetetlenül elavult; a második része pedig, amely a nevelés társadalmi vonatkozásait és az iskolaszervezettani kérdéseket tárgyalja, nem eléggé következetes és tiszta: a marxista-leninista módszer következetes használata helyett, az osztályharc követelményeinek kíméletlen érvényesítése helyett, nem egy helyen a polgári szociológia zátonyain reked meg.

*

De vegyünk közelebből is szemügyre néhány tipikus hibát, hogy megláthassuk, a polgári álobjektivitás és a filozófiai idealizmus miként nyilvánulnak meg a marxista-leninista elmélet és a kellő éberség alkalmazásának híján a neveléstudomány területén.

Mindjárt az első fejezetben, amikor a nevelés meghatározását kereselek, abba az idealista állásfoglalásból eredő hibába esem, hogy a nevelés fogalmát mintegy időtlenül, társadalmon kívül, abszolút érvényes formában próbálom megragadni. Nem a mai magyar nevelés, nem a szocialista nevelés fogalmát keresem, hanem a nevelését „általában”. Annak ellenére, hogy a nevelésről felismerem, hogy az a társadalom funkciója, mégis annyira általánosan vetem fel a problémát, mint ha a nevelés fogalmát nem határozná meg az, hogy miféle társadalom, helyesebben: miféle osztály neveléséről van szó. A helyett, hogy a nevelést konkrétan, mint a proletárdiktatúra osztályharcos eszközét tárgyalnám, a szocialista nevelést, mint a lehetséges nevelési formák egyikét tárgyalom. Ezzel semmihe vezsem a marxizmus-leninizmus egyik legfontosabb filozófiai-módszertani követelményét, a *tudomány pártyszerűségének* elvét. Ennek a hibának a következménye nem is lehet egyéb, mint hogy a nevelési elméletet idealista módjára elszakítom az osztályharc konkrét gyakorlati követelményeitől és azt egy irreális eszmei szférába tolom,

A pártserűség követelményének semmibe vétele, a konzervatív nevelőtársadalomnak „objektív“ tárgyalásmódra törekvő módszerrel való megnyerési kísérlete, a burzsoá nevelési ideológiák és módszerek haladó ideológiák és módszerekként való — azaz: adialektikus módon való — beállítása eredményezte azután ingadozásomat a „gyermekszempontú“ és „társadalomszempontú“ pedagógia között. Meglepő, hogy munkám eddigi bírálóinak épp ez a legszembetűnőbb fogatkozásom került el figyelmét. Miről van ugyanis szó? Éreztem és tudtam, hogy a gyermeki fejlődés spontaneitásából kiinduló és azt bálványozó burzsoá pedagógia nem szocialista pedagógia, s mégis, a társadalom szempontjait elszakasztó, a nevelést a belső növekedéssel azonosító, az abszolút, tehát a társadalomtól független gyermeki természet fogalmával dolgozó és a környezet megváltoztathatatlanágát hirdető burzsoá pedagógiai ideológiát, — a pedagógia, azaz a gyermek *vezetésének* tana helyébe a *pedológiát*, azaz a gyermeki növekedés *megfigyelésének* tanát csempésző ideológiát — mint az abszolút haladó, feltétlenül igaz és kövendő elméletet mutattam be. Az emberi természet *megváltoztatására* törekvő nevelés elmélete helyett tehát a változtathatatlan fétiszált emberi természet „*megismerésének*“ tanát állítottam oda, mint a mi társadalmi-nevelési problémáink megoldására alkalmas elméletet. Természetes ezek után, hogy a spontán fejlődést dicsőítő tanhoz a társadalmi célt egyáltalán nem, vagy csak szervesetlenül, a pedagógiai szemlélet fonákságát és abszolút elégtelenségét megérezve és azt tessék-lássék módon megfejelve illeszthettem oda. Egy jellemző példa: „A jó nevelő nem szobrász, hanem egyrészt meleget adó, éltető és érlelő nap, másrészt a csíra belülről fakadó, egészséges fejlődését előmozdító, az érés számára a kedvező környezetről, dús talajról gondoskodó, ha szükség van rá, nemesítő és dús gyümölcsöket termő ojtásokat végző, végső esetben pedig a gatz és az élősdieket kigyomláló kertész“. És most egészen szervesetlenül és érthetetlenül: „S minden esetben a társadalom megbízottja, a társadalom céljainak megvalósítója“. (12. l.) — Az idézett példa egyszersmind az osztályharcon kívüli, abszolutizáló, álobjektív, burzsoá szemléleti módnak is jellegzetes megnyilvánulása.

A mondottak alapján világos, hogy munkám harmadik fejezete is — A lélektani irányú pedagógia kialakulása — teljesen a levegőürben, vagy inkább a légüres térben köt ki. Az irányzat képviselőit Rousseautól Montessoriiig mint a mai szempontból haladó irány képviselőit mutatom be, s eszembe sem jut rávilágítani arra, hogy ha Rousseau elmélete a *maga korában* haladó volt is, a rousseauizmus a huszadik században már csupán a bomló kapitalizmus megnyilvánulása, hogy amannak társadalomellenessége a feudalizmus elleni támadás, ennek szélsőséges individualizmusa azonban már polgári bomlás, és szabad nevelés-elmélete a burzsoá anarchiának a pedagógia síkján való vetülete. Polgári tárgyalásmódomra jellemző, hogy Herbartot — a burzsoázia jellegzetes képviselőjét, az osztályuralom biztosítására törekvő konzervatív pedagógiai felfogás atyámesterét — egyszerűen a neveléstudomány meg-alapítójának jelentem ki (63. l.), mint hogyha lehetne tudományos pedagógiáról beszélni a marxista pedagógia előtt, vagy a marxista

pedagógián kívül! Vagy egy másik példa: mindaz, amit Montessori elleni bírálatomban felhozok (76—78. l.), tipikusan a polgári bíráló kelléktárából való, a gyermeket a felnőttől gyökeresen különbözőnek hirdető és ezért a társadalmi céloktól meghatározott nevelés ellen tiltakozó Dewey—Decroly—Claparède-féle pedagógia alapjairól származik. Ekként hirdetem bíráló nélkül a tipikusan burzsoá jellegű, társadalomellenes funkcionális pedagógia igazát is: „Hogy miként kell a gyermeket nevelni, azt nem a felnőtt felnőtties ésszel megkonstruált céljai és módszerei határozzák meg, hanem a testi-lelki fejlődés alanyi szempontjai“. Nyilvánvaló, hogy a nyugati burzsoá pedagógia áleredményei előtt való alázatos behódolással a burzsoá objektivizmus elkerülhetetlenül a kozmopolitizmus mocsarába vezet. Ennek a burzsoá-kozmpolitika filozófiának emberellenes szemléletét hirdetem, amikor tanításai nyomán azt állítom, hogy az ember és a többi élőlény között csupán biológiai különbség van, amely a létfeltételekhez való alkalmazkodás eszközeinek különbségében nyilvánul meg (32. l.). Márpedig ezzel az állítással a biológiai különbséget az ember minőségének különbözik az élővilág bármely egyéb speciestől; a minőségi különbséget ugyanis pusztán a biológiai síkon maradva — miként azt a funkcionális pedagógia teszi — meg nem ragadhatjuk, mivel az az ember társadalmi voltából, cselekedeteinek társadalmi vonatkozottságából fakad.

Ebből a célt-tagadó, liberális, perspektívátlan pedagógiai felfogásból fakad az *oktatás* szerepének művemben való tisztázatlansága is. Tudjuk, a szocialista nevelésben az oktatásnak középponti jelentősége van, mind a marxista-leninista világnézet kialakításának, mind pedig a társadalom építéséhez elengedhetetlen szilárd tudás biztosításának szempontjából. Az is ismeretes, hogy koalíciós kultúrpolitikánk a liberális pedagógiai felfogás alapján az általános iskolába belegyömöszölte mindazokat a készségeket és szabad foglalkozásokat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy „a gyermek megtalálja az iskolában mindazokat az eszközöket, amelyek személyisége, képességei szabad kibontakozásához szükségesek“. Az általános iskola nyújtotta ismeretek színvonalának elkerülhetetlen alacsony volta az eredménye ennek a „szabad nevelés“ fogalmából következő eljárásnak. S amikor magam azt írom, hogy „ha az iskolát teljes gyermeki létté kívánjuk szervezni, akkor... az iskolai munkában a gyermek minden irányú kifejezőképességét megnyilvánuláshoz kell juttatnunk“, — pontosan az általános iskolai pedagógiai liberalizmust kívánom igazolni. Márpedig nyilvánvaló, hogy az iskola, ha magátólértetődőleg tekintetbe veszi is a gyermeki fejlődés feltételeit és alkalmazkodni kíván is a gyermekhez, sőt örömet és boldogságot is kíván nyújtani neki, nem lehet „gyermeki élet“, hanem mindenekelőtt a szocializmust építő társadalom intézménye. Világos tehát, hogy mindenekelőtt álló célja: szilárd és alkalmazásra kész ismeretek nyújtása. Helytelenül, adialektikusan bírálok tehát a régi iskolát akkor, amikor azt vetem szemére, hogy „túlnyomóan csak oktatott“. A baj ugyanis nem ebben rejlett: verbalizmusa és formalizmusa abból adódott, hogy az általa nyújtott ismeretek 1. meghamisították a természet és a társadalom törvényeit; 2. a gyakorlattól teljesen elszakadt, üres, tartal-

matlan tudást nyújtottak; 3. nem építettek a tanulók öntevékenységre és végül 4. alkalmazásra teljesen alkalmazatlanok voltak, merőben beemlézett, holt terhet jelentettek. A burzsoá pedagógia a konzervatív-klrikális iskolának ezt az egyoldalúságát azzal igyekezett ellensúlyozni, hogy szabad teret engedett a manuális és esztétikai hajlamok öncélú gyakorlásának. Ezt tette — vagy akarta tenni — általános iskolánk is. Nyilvánvaló azonban, hogy ez a megoldás — amelyet munkámban megpróbáltam igazolni (19. l.) — nem jelentheti a szocialista társadalom megoldását. Az iskola súlytalanítása, lényegtelenítése csak egy olyan társadalomnak lehet érdeke, ahol mindegy, hogy a dolgozók gyermekei milyen *kereset* tanulnak. Természetes, hogy a *nevelésnek* — elsősorban az iskolai munkához kapcsolódó ifjúsági szervezetek keretein belül — biztosítania kell az egyéni hajlamok kifejlesztését is, az *oktatásnak* azonban mindenekelőtt a szocializmus építésében — akár a továbbtanulás, akár a termelőmunka síkján — biztosan alkalmazható, tehát szilárdan megalapozott ismereteket.

Mindezek a példák, amelyeket most felhoztam, találmra kiszemelt tévedéseket mutatnak be munkámból; ilyen példákat az ideológiailag képzett és a pedagógiában is járatos olvasó garmadával találhat abban. Ez természetes is, hiszen egy helytelen alapokon épülő munka részlet-tételei sem lehetnek helyesek, s az eltévelyedés, akár a problémafelvetésben, akár a megoldás módszerében, akár annak eredményében mindenütt kimutatható. Amikor pl. a nevelő problémáját vizsgálom (195. sk. II.), a kérdést nem a szocializmus építésében élenjáró nevelő alakjának megvilágítása szempontjából teszem fel, hanem — ha állandóan utalok is arra, hogy milyen nevelőre van a mai magyar iskolának szüksége — végső soron társadalmon kívüli aspektusból iparkodom vizsgálni. Ebből érthető, hogy a „sikeres“ nevelő alakját amerikai vizsgálatok alapján mutatom be, mintha a nevelő „sikere“ függetleníthető lenne attól a társadalomtól, amelyben és amely számára munkáját végzi! Ugyancsak a mondottakból következik, hogy a nevelői erényeket nem a kommunista morál szempontjából világítom meg, hanem egy testetlen és anyagtalan „humanista“ erkölcsen alapján bontakoztatom ki. Ily módon a mai nevelőtől megkövetelt magatartás egészen lényeges vonásai (mint pl. a munkához való változott viszony vagy a patriotizmus) elsikkadnak, egyéb jelei pedig torz megvilágításban mutatkoznak meg (pl. a közélethez való viszony).

A munka második részének alapvető fogyatkozása, hogy a nevelés társadalmi vonatkozásait a marxista-leninista szemlélet következetes alkalmazása helyett a polgári szociológia módszerével és szemléletével világítom meg. Már magának a problematikának *nevelésszociológiai* problematika formájában való felvetése mutatja a kérdések polgári jellegű beállítást és megragadását (217. l.). A marxista-leninista neveléstudomány ugyanis nem ismerhet „nevelésszociológiai“ problematikát: a nevelésszociológia annak a polgári neveléstudománynak a szülöttje, amely a nevelést alapjában mint társadalmon kívüli jelenséget vizsgálja („Neveléstudomány“; jelző nélkül), s a nevelés társadalmi „vonatkozásait“, mint részlet-problematikát a nevelés általános kérdéseitől függet-

lenül akarja megvilágítani („Nevelésszociológia“, mint a neveléstudomány egyik részletterülete). Nyilvánvaló, hogy a nevelés kérdéseinek a társadalomtól való elszigetelése, s azután társadalmi „vonatkozásainak“ önálló vizsgálata polgári hazugság, idealista absztrakció. Ezt az idealista dualizmust képviseli az egész munka szerkezete is két önálló részével, egy „sui generis“ neveléstani és a nevelésszociológiai fejezetével. Ez utóbbi fejezet hibái közül a legsúlyosabb, hogy a nevelést dialektikusan „konzervatív“ funkciónak jelentem ki; ez az álláspont, amely a nevelést csupán a „statikus“ vagy „folytonosan haladó“ társadalmak szempontjából tekinti, végső elemzésben állásfoglalás a társadalom megváltoztatása, az igazi haladás, a forradalom ellen! Amikor pedig megállapítom, hogy a nevelésnek ma nem lehet egyéb feladata, „minthogy kivége részét... az új társadalom és az új ember kialakításában“ (227. l.), ezzel a liberális fogalmazással elhomályosítom a nevelésnek a konkrét osztályharcban betöltött, Lenintől, valamint a SzUK(b)P-jától is precízen megfogalmazott szerepét.

*

A marxista bírálat és önbírálat értéke abban áll, hogy a hibák kíméletlen leleplezése mellett megmutatja egyszersmind azt az utat is, amelyen haladva a hibákat leküzdhetjük, s amelynek tanulságát megszívelve, a hibákat mások is elkerülhetik. Mégegyszer ismétlem, szántsándékkal nem mentem bele ezen a helyen abba, hogy munkáimat valamennyi részletükben szétboncoljam; talán egy más alkalommal erre is mód fog majd nyílni. A lényeges itt az, hogy politikai állásfoglalásom és tudományos munkásságom *egészét* helyeztem mérlegre és marasztaltam el. A részlethibák az alkalmazott „taktika“ helytelenségének és a marxista-leninista módszer felületes használatának — illetőleg nemhasználatának — egyenes folyományai. A tanulságok tehát nyilvánvalóak:

1. Államunkat, a munkásosztály és a dolgozó parasztság államát népünk a Magyar Dolgozók Pártjának vezetésével építi. A mult vezető osztályainak monopóliumai ellen, a régi rend maradványai és visszavárgói ellen, a szocialista társadalom építésének akadályai ellen, az új társadalom és az új ember építéséért a harc élenjáró nagy Pártunk vezetésével folyik. „Az élenjáró harcos szerepét — mondotta Lenin — csak az a Párt tudja betölteni, amelyet élenjáró elmélet vezet.“ A Szovjetunió Bolsevik Pártjának története világosan megmutatja, hogy a régi erők ellen és az új megvalósításáért folytatott harcot csak az elméleti fegyverek tisztántartásával lehet sikeresen megvívni. Különösen ügyelnünk kell az ideológiai front tisztaságára éppen napjainkban, amikor a már megvert, de még véglegesen le nem győzött ellenség, amely minden rést felhasznál arra, hogy beférkőzzék és romboló munkáját elvégezze, a gazdasági élet területéről fokozatosan kiszorítva, az ideológiai fronton indítja rohamra segédcsapatait. Minden kommunistának tisztában kell lennie azzal, hogy ha az eszmei tisztaságot alábecsüli és ideológiai téren engedményeket tesz, ezzel csupán az ellen-ségnek tesz szolgálatot. Vegyük tudomásul és számoljunk le végérvé-

nyesen azzal a ténnyel, hogy a burzsoá álobjektivitás és kozmopolitizmus az osztályellenség ideológiai fegyverei a tudomány síkján! A lát-szólágos objektivitás és a kozmopolita szemlélet közös töről fakadó bünében mindenekelőtt önmagamat kell elmarasztalnom; amikor a gyermekszempontú pedagógiai irány nyugati képviselőit, mint a ma is haladónak tekintendő nevelői felfogás előfutárait állítottam be, amikor a funkcionális pedagógiai felfogást — a liberalizmus pedagógiai ideológiájának ezt a tipikus megnyilvánulását — „objektíven” sőt pozitív előjellel tárgyaltam, stb. — magam is az osztályellenség ideológiájának befolyása alatt állottam. Ám a szocialista társadalom építéséhez eszmei síkon az elmélet tisztántartására, határozott állásfoglalásra, pártszerűsége van szükség. A tanulság mindezekből nem hangozhatik másként, mint úgy, hogy az elmélet kérdéseiben — a nevelélmélet kérdéseiben is — csak az foglalhat állást, aki a marxista-leninista elméletet elsajátította, és valamennyi kérdés tisztázásához ezzel az ideológiai apparátussal, leninistához méltó tisztasággal és pártszerűséggel fog hozzá. Az elméleti tisztaság és pártszerűség elvét kell mindenekelőtt megvalósítanunk a felsőoktatásban a nevelőképzés területén, ahol a szocialista társadalom nevelőit készítjük elő jövő feladatukra. Ezért az egyetemi és főiskolai előadások és jegyzetek ideológiai színvonalának biztosítását alapvető kötelességünknek kell éreznünk. Minden erőnkkel azon kell munkálkodnunk, hogy az ötéves terv során mentől előbb megjelenjenek a neveléstan egyetemi és főiskolai tankönyvei, és ezek a tankönyvek valóban marxista-leninista munkák legyenek. S ezen a ponton kell rátérnünk egy másik alapvető szempont megvilágítására.

2. A kozmopolitizmus Nyugat-rajongást, a burzsoá ideológia vélt fölénye előtt való gyáva meghódolást, a polgári eszmékkel való gerinc-telen, opportunistá alkudozást jelent. S jelenti egyszersmind a nagy Szovjetúnió élenjáró eredményeinek nem-ismerését, avagy félreismerését, alábecsülését. A kozmopolita, amikor Nyugat felé tekint, nemcsak lemond a szocializmus építéséről, hanem egyenest ellenségesen foglal állást a szocialista társadalom építésével szemben. Vajjon lehet-e szocializmust építeni a nagy példakép, a Szovjetúnió eredményeinek számbavétele, alapos tanulmányozása és megszívlelése nélkül? Meg lehet-e teremteni a népi demokráciák igazi baráti viszonyát, szocializmus teremtő együttműködését, egymás építő munkájának figyelemmel kísérése nélkül? S szívünkön viselhetjük-e népünk jövőjét — kommunista jövőjét — haladó nemzeti hagyományaink büszke tudatosítása nélkül? A kozmopolita a nyugati burzsoá eszmények és elmélet iránt rajongva ellensége a proletárnemzetköziségnek, ellensége a világ valamennyi elnyomott dolgozójának ügyéért küzdő Szovjetúniónak, ellensége az építő demokráciáknak, s végül ellensége saját népének is. A másik alapvető tanulsága ennek az önkritikának szorosan következik az elsőből. Ha a proletariátus elméletének tisztaságát mindenekelőtt való követelménynek tartjuk, alapvető kötelességünk, hogy megismerkedjünk a szovjet tudomány útjával és eredményeivel, figyelemmel kísérjük, szerető gonddal nyomon kövessük annak fejlődését és kemény kritikai munkáit. Az élenjáró szovjet tudomány eredményeinek ismerete

nélkül kommunista tudományt művelni lehetetlen. A szovjet tudomány és kritika példája tanít meg bennünket arra, hogy miként őrkdjünk az elmélet tisztasága fölött; a szovjet tudomány eredményeinek megismerése segít bennünket abban, hogy elkerüljük a tévutakat és zsákutcákat; a szovjet tudománynak a nagy orosz hagyományok iránti kegyelele mutat utat saját haladó nemzeti hagyományaink felelevenítése és kincseinek megörzése felé; a szovjet tudomány példájának nyomkövetése vezet el a dolgozók közös dolgának megértéséhez, a proletár-nemzetköziség ügyének a tudomány eszközeivel való szolgálatához.

A tudomány embere számára is utat kell, hogy mutassanak népünk nagy vezérének, Rákosi Mátyásnak szavai:

„Mi büszkén tartjuk a szellemi rokonságot a dolgozók felszabadításának és az emberi haladás ügyének olyan harcosaival, mint Marx, Engels, Lenin, Sztálin. Változatlanul hirdetjük, hogy az emberiség és a kultúra fejlődése csak azon az úton lehetséges, amelyet a szocializmus e nagy alapvetői és építői megrajzoltak. Ezért vagyunk változatlanul szocialisták és kommunisták. S mint ilyenek, jól tudjuk, hogy úgy használunk legjobban a szocializmus ügyének, ha minden erőnkkel azon vagyunk, hogy hazánk az egyetemes, demokratikus haladás vonalában lehetőleg az elsők között legyen. A magyar nemzet ezeréves történelme azt mutatja, hogy a magyar nép akkor volt erős és megbecsült, amikor az egyetemes emberi haladás élesapataához tartozott. Ezért mi joggal elődünknek és rokonunknak tekintjük Szent Istvántól Rákóczin és Kossuthon át a nemzeti ellenálás frissen elhantolt vértanúig mindazokat, akik, mint mi, a magyarság és az emberiség közös ügyéért harcoltak egyszerre.” (Rákosi Mátyás: A magyar demokráciáért, 181. l.)

A magyar neveléstudományra nagy feladatok várnak formájában nemzeti, tartalmában szocialista kultúránk építése terén. Ezt a feladatot csak úgy oldhatjuk meg, ha a szocialista építés erőit megbénító, a nagy Szovjetunió élenjáró eredményeit alábecsülő és saját nemzeti multunk haladó hagyományaival szemben közömbösítő burzsoá internacionalizmus és kozmopolitizmus újból és újból kinövekvő sárkányfejeit rendre levágjuk.

A szovjet neveléstudomány példájának tanulmányozása fog eligazítani bennünket abban, hogy az ötéves terv során kidolgozandó magyar neveléstanunkat helyes alapokra fektessük; a szovjet neveléstudomány példája mutatja meg nekünk, hogy az egyes tantárgyak didaktikájának kidolgozásakor — rendkívül sürgető feladatunk ez, ha a szocialista ember nevelésének célját közelebb akarjuk vinni megvalósulásához! — hogyan kell felhasználni a kitűnő tanítók és tanárok tapasztalatait; a szovjet pedagógia eredményei segítenek majd bennünket abban is, hogy a magyar mult haladó hagyományait helyesen értékeljük, s azokat neveléstörténetünkbe és elméletünkbe is egyaránt szervesen beépítsük.

3. S hogy ezt, valamint a többi előttünk álló feladatot is megoldhassuk, szorgalmasan gyakorolnunk kell az *éberség* erényét. Éberren kell őrkdnünk az elmélet tisztasága, az osztályellenség többé-kevésbé nyílt, vagy leplezett ideológiájának behatolási kísérletei felett, hogy az előbbit megőrizhessük, az utóbbit pedig elhárítsuk. Az éberség erénye a

tudomány munkásait is kötelezi, — s kétszeresen kötelezi akkor, amikor az osztályharc félreismerhetetlenül és túlnyomóan az ideológiai síkra tevődött át. Az ellenség — tudjuk — minden kicsiny rést felhasznál arra, hogy behatoljon és megbontsa sorainkat. Pártunk ébersége a közelmúltban leplezte le és állította bírái elé a befurakodott nemzetközi kémek aljas bandáját; s korántsem véletlen az, hogy az osztályharc jelen fázisában a megragadott láncszem a párttagság szemét élesítő, az ellenség biztos felismerésére képesítő elméleti képzés, az oktatás láncszeme. Nyilvánvaló, hogy éberségben, ideológiai tisztaságban, a nagy Szovjetunió iránti odaadó szeretetben az elmélet hivatásos gyakorlóinak, a tudomány embereinek kell élenjárniuk. Ébereknek kell lennünk a polgári gondolkodásmódnak mind önmagunkban, mind tudományos munkatársainkban és elvtársainkban megbúvó maradványaival szemben. Ébereknek kell lennünk, — s akkor elkerülhetjük azokat a hibákat, amelyekre rámutatni most és a jövőben is, önmagunkkal és másokkal kapcsolatban is elsőrendű kötelességünk.

Faragó László

AZ ÚJ NEVELÉS KÉRDÉSEI

Faragó László és Kiss Árpád tollából 1949-es kelettel az Egyetemi Nyomda kiadásában (Új Nevelés Könyvtára) fenti címmel könyv jelent meg. Ez a könyv a szaktanítói és más továbbképző tanfolyamok, a bölcsészkar pedagógiai szak kötelező kollokviumi és szigorlati anyagát tartalmazza, joggal várható tehát, hogy betölti azt a feladatot, amit egy tudományos munkának ma be kell töltenie: kultúrpolitikai frontunk megtisztítását a reakciós elméletektől.

Meg kell jegyeznünk, hogy a könyvről a „Köznevelés“ 1949. június havi első számában Szabolcsi Miklóstól már megjelent egy kritika, melyben a Kiss Árpád által írt részeket helytelennek és elvetendőnek nyilvánítva, a Faragó László által írt részről a következőket állapítja meg: „A feudális Magyarország iskolarendszerének, majd az új Magyarország iskolapolitikájának összevetése tanulságos és hasznos, kellő hangsúlyt kap itt a társadalmi szempont, világosan látjuk a magyar iskola-reform döntő állomásait és fontos teendőit. Marxista szemléletével szinte üdülés ez a rész az első után.“

Nem értünk egyet Szabolcsi Miklóssal, mert noha a két rész között igen nagy különbség van, a Faragó László által írt részeket is hibás voltuk miatt kritika tárgyává kell tenni.

*

A második rész első fejezetében (Társadalom és nevelés) a következőket olvashatjuk:

„...vannak bizonyos szabályszerűségek, amelyek nevelés és társadalom fentebb jellemzett viszonylatából következnek. Ezeket a szabályszerűségeket nevelésszociológiai törvényszerűségeknek nevezhetjük.“¹

¹ Faragó—Kiss: Az új nevelés kérdései. 217. l.

Ezzel tehát Faragó elfogadja azt a felfogást, amely a neveléstudományt lényegében neveléstanra, neveléstörténetre és nevelésszociológiára osztja. Ha ezt a szétválasztást elfogadjuk, akkor felmentjük a neveléstant és a neveléstörténetet az alól, hogy társadalmi-politikai összefüggéseiben vizsgálja tárgyát. Ez természetesen helytelen, nincs szükség külön nevelésszociológiára; a neveléstannak csakúgy, mint a neveléstörténetnek a dialektikus és történelmi materializmus módszerét kell alkalmaznia, tehát tárgyát térbeli és időbeli összefüggésében kell vizsgálnia, mindig a társadalom gazdasági alapjaiból kiindulva.

Ennek az antimarxista módon leválasztott tudománynak — a nevelésszociológiának — törvényét vizsgálva Faragó a következőket szögezi le:

„A nevelés társadalmi funkciója az ifjabb nemzedéknek az idősebbhez való hozzáhasonlítása, az idősebb képére való alakítása. A nevelés tehát lényegében megőrző, konzervatív funkció...”²

Hogy ez a tétel a kizsákmányoláson alapuló társadalmakban áll, azt nem kívánjuk vitatni, de nem a nevelés, hanem az osztálynevelés lényegéből folyik. Itt persze a szerzőnek megfelelő osztályelemzéssel kellett volna ezt a problémát elmélyíteni, amit elmulaszt és ezzel félreértésekre ad okot. Ha ugyanis ez a „nevelésszociológiai törvény” helyes, akkor a nevelésnek nem feladata a proletárdiktatúra idején, a szocializmus építése idején szocialista embert nevelni, ellenkezőleg, az ifjúságot „az idősebb képére”, a kapitalista társadalom emberének képére kell nevelnie.

Ezzel a tétellel felmentést adunk azoknak a nevelőknek, akik ma is a régi, megdöntött társadalom szellemében tanítanak, hiszen nem bennük rejlik a hiba, hanem magában a nevelés természetében.

Ennek a tételnek bizonyításánál Faragó a következőket írja:

„Ennek a tételnek igazsága egészen nyilvánvaló, ha a primitív, nem-fejlődő népek nevelését nézzük... A tétel érvényessége azonban gyorsan alakuló, fejlődő társadalmakban is nyilvánvaló...”³

Faragó szerint tehát vannak fejlődő és nem fejlődő társadalmak. A marxizmus-leninizmus tanítása szerint azonban minden társadalom fejlődik.

A könyv felületes, formális elemzését adja a jelenségeknek akkor, amikor egyenlőséget tesz a középkori lovagnevelés és a public-schoolok gentleman-nevelése közé, mondván, hogy mindkettő azonos nevelői eszményt tűz ki, nem elemezve a formális hasonlóságok felett a tartalmi különbségeket, amelyek a két társadalom alapvető különbözőségeit tükrözik.

Mindezeket a hibákat a könyv szerzője azért követi el, mert nem húz éles határvonalat az osztálytársadalmak nevelése és a szocialista nevelés közé. Így azokat a „törvényszerűségeket”, melyeket az osztálytársadalmak nevelésénél felfed, általánosítja a „nevelésre”. A nevelés vizsgálatánál nem marxista módszert alkalmaz, nem a társadalmi (osz-

² I. m. 219. l.

³ I. m. 220. l.

tály) viszonyokból indul ki, hanem attól elvonatkoztatva, absztrakt módon nyúl a problémákhoz. Természetes, hogy ilyen módon csak helytelen eredményekhez juthat el.

*

A következő fejezetben (A nevelés feladata a társadalmi átalakulás korában) Faragó elemezni kívánja a hazánkban végbement társadalmi átalakulást. A következőket állapítja meg:

„Hazánk mind a legutóbbi időkig az elsikkasztott forradalmak, az elalkudott reformok és az elvetélt jószándékok szerencsétlen következményeit nyögte. Társadalmi fejlődésünk a feudalizmus fokán rekedt meg, s nemcsak a népi demokrácia küszöbéhez, de még a polgári demokráciához sem tudtunk elérkezni... A magyar társadalom a kiegyezés óta sajátos álvilágban és ennek megfelelően különös illuzionizmusban élt. Ennek a társadalomnak tengelye, vagy mint mondták: gerince az ú. n. középosztály volt. ... A dolgozó néptől, a tényleges valóságtól ugyanakkor merev, áthághatatlan távolságban egy mesterséges, irreális világban élt ez a társaság.”⁴

A marxista történelemszemlélet nem ismeri az „elvetélt jószándékot”, mint történelmi tényezőt. Az „elvetélt jószándék” sem pozitíven, sem negatíven nem alakítja a társadalmat. Aki a társadalom fejlődését „jószándékok”-ból igyekszik levezetni, az idealista. Ilyen szemléletű a következő fejtegetés is:

„Ismeretes, hogy a liberalizmus gazdasági szabadversenyelmélete, illetőleg ennek az elméletnek a gyakorlata tette lehetővé a kapitalizmus hatalmas arányú kifejlődését, monopolkapitalizmussá való alakulását s az egyoldalúan értelmezett szabadság-elv vezetett éppen a gazdaságilag kiszolgáltatottak teljes leigázásához, elnyomásához és kizsákmányolásához.”⁵

Ezek szerint tehát a szabadverseny *elmélet* fejlesztette ki a monopolkapitalizmust, nem pedig a tőkekoncentráció és centralizáció, amely a szabadversenyből következett (és nem a szabadverseny-elméletből). Ezek szerint úgy látszik, mintha a tőkés azért gazdálkodna tőkés módon, mert megtanulta a szabadverseny-elméletet és nem azért, mert a kapitalista gazdasági rend ezt számára szükségyszerűen megszabja. Úgy tűnik, mintha a proletárt a tőkés nem azért nyomná el, mert csakis így juthat profithoz, hanem azért, mert „egyoldalúan értelmezi a szabadságelvet”.

Ez az elemzés tehát feje tetejére állítja a világot. De menjünk tovább. Faragó szerint:

„társadalmi fejlődésünk a feudalizmus fokán rekedt meg”⁶

Kétségtelen, hogy nálunk a feudalizmust nem burzsoá forradalom döntötte meg. Ez azonban nem jelenti azt, hogy nem alakult ki a kapitalizmus. Ami nálunk volt, az feudálkapitalizmus, ami azonban igen távol áll a feudalizmustól. Ez a tévedés abból ered, hogy Faragó nem

⁴ I. m. 223. l.

⁵ I. m. 225. l.

⁶ I. m. 223. l.

a társadalom osztályviszonyait, hanem külsőségeit látja, a nagybirtokot, a hitbizományt (mely a feudálkapitalista Magyarországon kapitalista üzem!) és nem azt, hogy a feudális formák mögött a fináncoligarchia uralma húzódik meg. Faragó azt állítja, hogy ami Magyarországon a felszabadulás előtt volt, az egy „sajátszerű álvilág“, melyben „különös illuzionizmusban éltek“. Ez a „sajátszerű álvilág“ sokaknak nagyon is valóságos volt. A tőkés számára a munkás valóságos értéktöbbletet termelt és a munkás éhe is valóságos volt. Nem illuzionizmusból ment ki másfél millió magyar Amerikába és nem illuzionizmusból vezettünk a tbc. és az angolkór statisztikájában. De a „magyar középosztály“ (!) — Faragó az értelmiséget tekinti „középosztálynak“ — sem élt álvilágban, hiszen a burzsoázia szolgálata *valóságos* jólétet teremtett számára.

A marxista szemléletet a legjobb akarattal sem lehet ráfogni arra, aki a kapitalista társadalom (mert nálunk az volt!) „tengelyének, illetve gerincének“ a „középosztályt“ tekinti. A marxista terminológia először is nem ismeri azt a fogalmat, hogy a „társadalom tengelye“. Szerintünk minden osztálytársadalomban két alapvető osztály van, a kizsákmányoló és a kizsákmányolt osztály. Ennek megfelelően a kapitalista társadalomban létezik burzsoá és proletár. A „középosztály“ átmenetet képez a proletariátus és a burzsoázia között, részben maga is kizsákmányolt. A társadalom „tengelyének, illetve gerincének“ azonban semmiképpen nem tekinthető, sem mint „középosztály“, sem mint értelmiség. Faragónak nem felel meg a marxizmus terminológiája, mert szerinte a magyar társadalom feudális és ipari arisztokráciára, úri-osztályra és járószalagon vezetett népre oszlott.

(„A magyar társadalom feudális és ipari arisztokráciára, úri-osztályra és járószalagon vezetett népre való tagozódása márhólholnapra egyszerre anakronizmussá vált.“)⁷

Úgy gondoljuk, túlzott lebecsülése a proletariátusnak, ha járószalagon vezetett népnek nevezzük. Ez a proletariátus a magyar történelem folyamán többször bebizonyította, hogy nem járószalagon vezetett. Elegendő itt emlékeztetni az első világháborút megelőző tömegsztrájkokra, 1918—19-re, vagy akár a két világháború közötti időszakban az 1930-as tömegtüntetésre. Ez a proletariátus bebizonyította a második világháborúban, hogy — ha kevesen is — vannak Magyarországon hazafiak, akik harcolnak a nép igazi érdekeiért és fegyvert fognak a fasiszták ellen. A proletariátust el lehetett ideig-óráig nyomni, átmenetileg torkára lehetett forrasztani a szót, hogy később annál ércesebben hirdessék igazukat. A proletariátus tekintélyes része nem került a burzsoázia járószalagára, ellenkezőleg, követte a munkásosztály illegális pártjának, a Kommunista Pártnak irányvonalát.

*

Helytelenül értékeli a könyv népi demokratikus államunkat is, mely köztudomásúan a proletárdiktatúra egyik válfaja. A könyv szerint

⁷ I. m. 226. l.

a népi demokráciában az a lényeges, hogy a szabadság, egyenlőség, testvériség eszményének megvalósítását tűzte ki céljául.

„Reális társadalmi egyenlőségről pedig csak akkor beszélhetünk, ha a kapitalizmus által teremtett kirívó társadalmi különbségeket, társadalmi igazságtalanságokat a nagybirtok és a nagytőke megrendszabályozásával, vagyis a termelőeszközök tulajdonjogának megreformálásával eltüntetjük, vagy legalább is a minimumra csökkentjük.”⁸

„A népi demokrácia célkitűzése ily módon az egyenlőség és igazságosság jegyében az osztályokat egymástól elválasztó korlátok ledöntéséért és egy újfajta társadalom kialakulásáért folyik.”⁹

Újra hangsúlyoznunk kell, hogy a marxizmus-leninizmus társadalmi formák vizsgálatánál az osztályviszonyokból és nem az „eseményekből” indul ki. Ennek hangsúlyozása azért is lényeges, mert a könyv írója formális szempontoktól vezettetve eljut odáig, hogy:

„Az első világháború idején a nyugati hatalmak tisztán ideológiai akként fogalmazták meg háborús céljukat, hogy missziójuk a világnak a demokráciára való éretté tételével azonos.”¹⁰

Továbbá:

„...erre a demokráciára akarták 1918 után a győztes nyugati hatalmak a világ még nem demokratikus népeit éretté tenni.”¹¹

Visszatérve ezek után az eredeti problémához, le kell szögezni, hogy a népi demokrácia a nagybirtokot és a nagytőkét nem „megrendszabályozza”, hanem felszámolja, ami lényeges különbség. A termelőeszközök tulajdonjogát nem „megreformálja”, hanem alapvetően megváltoztatja, mégpedig úgy, hogy azokat a társadalom tulajdonába veszi.

Ami a leglényegesebb és politikailag legveszélyesebb tévedése itt a könyvnek, hogy a népi demokráciában az egyenlőséget tartja szükségesnek. A népi demokrácia nem teremt társadalmi egyenlőséget, hanem elnyomja a régi kizsákmányolókat. A népi demokrácia diktatúra a dolgozó nép ellenségei felé. A népi demokrácia a proletariátus vezető szerepét jelenti. Ezt elkendőzi a könyv azzal, hogy egyáltalán nem beszél demokrácia és diktatúra dialektikus egységéről, arról, hogy minden demokrácia egyben diktatúra. A kérdés feltevése helytelen, az a kérdés, hogy ki gyakorolja a demokráciát, ill. a diktatúrát és kik felé gyakorolja. Ebben az értelemben a népi demokrácia széleskörű demokrácia, mert az egész dolgozó nép számára biztosítja a demokráciát, ugyanakkor következetes diktatúra is a népi demokrácia ellenségei felé.

A népi demokrácia nem jelent kispolgári „egyenlősít”. A „jövendő Magyarország” kizárólag az osztálykülönbségeket ismerve, az osztálykülönbségeket soha szem elől nem tévesztve valósulhat meg. Ma, amikor az osztályharc élesedik, a kizsákmányoló osztály maradványainak egyik

⁸ I. m. 226. l.

⁹ I. m. 226. l.

¹⁰ I. m. 225. l.

¹¹ I. m. 226. l.

döntő politikai fegyvere az osztálykülönbségek elmosása. Faragó „ideológiája” ezzel mutat fel számos rokonvonást.

Általában a könyv mindenütt, ahol érinti a társadalom és nevelés kapcsolatának kérdését, tévedést tévedésre halmoz. Szerinte:

„Az is köztudomású, hogy a köznép oktatásának követelése nagyobb nyomatékkal elsősorban a reformáció korában merült fel: szükségessé vált, hogy a bibliát az alsó osztályok fiai is olvasni tudják.”¹²

Faragó itt teljesen az idealista történelemszemlélet álláspontját teszi magáévá azzal, hogy a reformáció mögött nem látja meg a kialakulóban lévő kapitalizmust. Nyilvánvaló, hogy a reformáció lényegében nemcsak egyházi irányzat, hanem elsősorban a feltörekvő polgárság és a forradalmi jobbagyság politikai irányzata, mely a biblia olvasásába is osztályszempontokat vitt. A köznép oktatásának szükségessége a kapitalizmus kialakulásával lépett fel, hiszen a feudalizmusnál fejlettebb termelőeszközök iskolázottságot követeltek. A proletárnak a tőkés termelésben való felhasználhatósága bizonyosfokú elemi ismeretek elsajátításához van kötve. Ennek biztosítása a tőkésosztály érdeke. Erről a könyv nem emlékezik meg, helyette megállapítja a következőket:

„A liberalizmus nagypolgári társadalma gazdagságának és a profitnak zavartalan élvezése céljából lelkiismeretén könnyítendő, felebaráti kötelességének tartotta a szegényeken segíteni és a szegényügy problémái között merült fel a szegények gyermekeinek alamizsnaként bizonyosfokú műveltséget juttatni.”¹³

Hogy ez mennyire nem így van, azt az előbbiek után szükségtelen újra ismételni.

Népi demokráciánk iskolapolitikája négy és fél év kemény harcával csak a legutóbbi időkben rombolta le azt a falat, amely dolgozó népünk fiait az iskolás műveltség megszerzésétől elzárta. Ezzel szemben a könyv szerint:

„... a XIX. század új 'humanisztikus' középiskoláiban a klasszikus, iskolás műveltségnek hordozó társadalmi osztálya már a polgárság, s *ugyanennek a századnak második felében* (kiemelés tőlem. Sz. I.) már a nép széles dolgozó osztályai is megindulnak az iskolás műveltség elsajátításának jutalmaként kínálkozó társadalmi felemelkedés útján.”¹⁴

Ha ezt elismerjük, felmentést adunk a múlt rendszer népellenes politikájának, iskolapolitikájának, egyben lekicsinyeljük a magyar népi demokrácia eredményeit, hiszen ezek szerint minőségi változás ezen a területen nem történhetett, legfeljebb a százalékarány javulhatott. Az igazság homlokegyenest ellenkező. Nyilvánvaló, hogy nem a dolgozó osztályok, hanem elvétele egyes osztályukhoz hűtlenné vált renegátok-

¹² I. m. 230. l.

¹³ I. m. 231. l.

¹⁴ I. m. 223. l.

nak sikerülhetett csak a „társadalmi felemelkedés útján“ megindulni, éppen hűtlenségük árán. Ez az eset azonban nem volt általános. Az általános az volt, hogy az uralkodó osztály 1945-ig szigorúan örködött közép- és főiskoláink reakciós osztályösszetétele felett. A nép gyermekei nem indulhattak meg a társadalmi felemelkedés útján mindaddig, míg maga a társadalom nem változott meg alapvetően. Ez pedig nem a XIX. század végén, hanem az 1945–48-as években következett be.

Ha elfogadjuk a könyv állítását, akkor elismerjük azt, hogy a társadalom alapvető megváltoztatása nélkül felszabadulhat a proletariátus. Ez pedig szöges ellentétben áll a marxizmus-leninizmus tanításával.

Kifogásoljuk azt is, hogy a könyv írója számos helyen használja az „alsó osztályok“ kifejezést. Ez a kifejezés rossz egyrészt azért, mert nem fejezi ki a munkásosztálynak és a parasztságnak a szövetségen belüli különbözőségét, ezen túlmenőleg joggal sérti munkásságunkat és dolgozó parasztságunkat, mely a multban elnyomott és kizsákmányolt volt ugyan, de alsóbbrendű ember nem volt, márpedig ez a multban begyökerezett kifejezés erre utal.

Túlbecsüli a könyv a pedagógusok jelentőségét akkor, amikor leszögezi:

„S a tanítóság gondnokolása, pórázon vezetése, szolgasorsban tartása volt az a módszer hazánkban is, amellyel az úri társadalom tekintélyének és uralmának, világnézetének és életformájának biztosítására a társadalom alulról meginduló mozgását, földcsuszamlását megakadályozta.“¹⁵

Kétségtelen, hogy a tanítóság „gondnokolása“ is egyik módja volt az uralkodó osztály hatalma biztosításának. De nem az egyetlen és nem is a legfontosabb módja. Feltétlenül nagyobb jelentőséggel bírt ebből a szempontból az uralkodó osztály erőszakszervezete, rendőrsége, csendőrsége, börtönei, stb. Ha elfogadnánk a könyv szerinti meghatározást, ezzel megint alábecsülnénk a proletariátus forradalmi lendületét és öntudatát, melyet a burzsoázia kizárólag kulturális fegyverekkel nem képes fékentartani.

••

A burzsoázia ideológiájának minden válfaja fellelhető a könyvben, így a kozmopolitizmus is. Különösen kitűnik ez abban a fejezetben, ahol a külföldi iskolarendszereket ismerteti. Itt az egyik alcím: „Az Egyesült Államok demokratikus iskolaszervezete“. Az U. S. A. iskolaszervezetét mindennek lehet nevezni, csak demokratikusnak nem. Talán abban nyilvánul meg demokratikus jellegük, hogy faji és felekezeti feltételekhez köti a tanulók felvételét, hogy gazdasági kontraselekciót alkalmaz? Mindenki előtt ismert, hogy az U. S. A. iskoláiban a lelkiismereti szabadságot sárbatiporják, hogy a diákok és tanárok felé a legkeményebb ideológiai terrort alkalmazzák, demokratikus meggyőződésükért meghurcolnak és állásukból eltávolítanak diákok és tanárt egyaránt.

¹⁵ I. m. 253. l.

Minderről a könyv nem emlékezik meg. A továbbiakban a szerző ezt a kozmopolita szemléletet még jobban elmélyíti.

„Az egységes iskola (école unique) törekvése tehát Franciaországban is egységes művelődési alapvetést nyújtó alsófokú iskolát és minden gyermek számára nyitva álló demokratikus középiskolát jelent.“¹⁶

„Az 1944. évi iskolareform (Education Act) célja ezeket a visszasságokat, az iskolarendszer antidemokratikus hagyományait orvosolni. Ennek a célnak a megvalósítása azonban a hagyományokat őrző, kompromisszumokra hajló (azaz a vezető osztályok érdekeit tekintetbe vevő) Angliában csak részben sikerült.“¹⁷

Faragó elhallgatja, hogy a „demokratikus“ középiskola Franciaországban is bezárja kapuját a proligyerek előtt, hogy a proletárcsaládok gyermekei nem tanulhatnak a kapitalista országokban, mert fiatalon pénzt kell keresniük, hogy megélhessenek. Ez már az alsófokú iskolákban lemorzsolja a proletárok és dolgozó parasztok gyermekeit. Így tehát demokratikus iskolareformról, demokratikus iskolarendszerről nem lehet kapitalista országban beszélni. Bizonyos jogok deklarálása és az azokkal való élés lehetővé tétele két különböző dolog, mely nem minden esetben párosul, így ebben az esetben sem.

A fentebb vázolt formális szempontú megállapítások végső konklúzióját a könyv a következőkben határozza meg:

„A külföldi iskolarendszernek bemutatásából láthatjuk tehát, hogy az az elv, amelynek alapján a magyar népi demokrácia iskolarendszerét felépítette, az egész világon uralkodó alapvető principium. Akár keletre nézünk, akár nyugatra menjünk, az egyenlőség elvének neveléspolitikai alkalmazása vagy régi időkre visszanyúló hagyomány, vagy újabban alkalmazott követelmény. Ebből az elvi szempontból tehát a különböző országok, polgári és népi, kapitalista és szocialista demokráciák között semmi különbség nincsen.“¹⁸

A mi véleményünk szerint az az elv, amely szerint a magyar népi demokrácia iskolarendszerét felépítette, csak a Szovjetunióban és a népi demokráciákban „uralkodó alapvető principium“, mert ez az elv a marxizmus-leninizmus. Ez az iskolarendszer a kapitalista gazdasági rendszer megdöntésének eredményeképpen jöhet csak létre, mely köztudomásúan uralkodó a világ nyugati felén. A szerző a jogszabályok összehasonlításától nem látja meg a társadalmi valóságot.

*

Amennyire hibásan értékeli Faragó az imperialista országok neveléspolitikáját, ugyanúgy nem ad tiszta képet a Szovjetunióról sem. A következőket írja:

¹⁶ I. m. 265. l.

¹⁷ I. m. 264. l.

¹⁸ I. m. 267. l.

„Az osztály nélküli társadalom elvén épülő, egységes létraként szervezett iskolarendszer klasszikus példája a Szovjetunió iskoláügye. Ez természetes is, ha elgondoljuk, hogy a Szovjet a kapitalista rendet forradalmi úton számolta fel.“¹⁹

A Szovjetunióról, mint osztály nélküli társadalomról beszélni ma még túlzás. A Szovjetunió Alkotmánya is leszögezi, hogy

„A Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetsége a munkások és parasztok szocialista állama.“

Nem szabad azonosítanunk az osztályellentétek megszűnését az osztályok megszűnésével. A Szovjetunióban ellentétes osztályok nincsenek, de ez nem jelenti azt, hogy már megszűnt volna a falu és város, munkás és kolhozparaszt közötti minden különbség.

Megállapítja, hogy: A Szovjetunióban... „az egyház a nevelés kérdésében nem döntő hatalom“.²⁰ Ezek szerint tehát a Szovjetunió és közöttünk etekintetben semmi különbség nem lenne, hiszen az egyház nálunk sem döntő hatalom. De kétségtelen, hogy nálunk még tényező (ha nem is döntő). Éppen abban van a fontos különbség, hogy a Szovjetunióban az egyháznak a nevelésben semmiféle szerepe nincs. Erre pedig enyhe kifejezés a könyvben használt „nem döntő hatalom“.

Tovább: „A tanterv humaniorák és reáliák egyensúlyának megvalósítására törekszik.“²¹

A Szovjetunió iskolarendszere a szocialista társadalom, a kommunista társadalom építése számára nevel. A kommunista társadalom építésének pedig igen sok technikai szakemberre van szüksége. Ebből következőleg a Szovjetunió iskolái elsősorban a „reáliák“, a természet-tudományi oktatásra helyezi a súlypontot. Ennek a kérdésnek élességet az a körülmény ad, hogy nálunk reáliák és humaniorák fentiek szerinti súlyelosztásának kérdése ma van napirenden. A reakció iskolatípusa a humaniorák tanítására döntő súlyt fektető régi gimnázium, ennek az elavult iskolatípusnak fenntartásával akarja ugyanis szocialista építőmunkánkat nehezíteni. A könyv fent idézett kitétele alkalmas zavar-keltésre, ennek a döntő iskolapolitikai kérdésnek elmosására, de semmiképpen nem alkalmas arra, hogy eljövendő pedagógusainknak szocialista iskolapolitikai szemléletet nyújtson.

A könyv a Szovjetunió Lenini Kommunista Ifjúsági Szövetségéről, mint „a Kommunista Párt Ifjúsági Szervezetéről“²² emlékezik meg. Ez megengedhetlen pongyolaság egy tudományos szakkönyv írójánál.

A Magyar Népi Demokrácia a szocializmus útján halad. Követi a megvalósult szocializmus országának, a Szovjetuniónak a példáját a neveléstudomány és a nevelésügy területén is. 25 éven keresztül el voltunk zárva a Szovjetunió megismerésének lehetőségétől. Ha tehát ma egy pedagógiával foglalkozó szakkönyvet kézbeveszünk, az első és legfontosabb követelmény, melyet szükségszerűen támasztanunk kell, hogy

¹⁹ I. m. 260. l.

²⁰ I. m. 260. l.

²¹ I. m. 261. l.

²² I. m. 262. l.

elősegítse a Szovjetuniónak, a szovjet pedagógiának és nevelésügynek megismerését. Meg kell állapítani, hogy az „Új nevelés kérdései” ezt az elsőrendű feladatát nem tölti be; a szovjet pedagógia és nevelésügy kérdésének egészen szűk területet hagy és ebben is felületen mozgó, pongyola formában foglalkozik vele.

*

A könyv foglalkozik a szakszervezeti mozgalom és azon belül a Pedagógus Szakszervezet jelentőségével, és ezzel kapcsolatosan a következőket állapítja meg: „A pedagógus egység szakszervezeti formában való megnyilvánulásának az a nagy jelentősége, vele tesz hitet a magyar nevelői társadalom arról, hogy a dolgozók egységes közösségéhez tartozó rétegnek tudja magát; ... Az egység pártokon kívüli és pártokon felüli: a szakszervezeti munkaterület minden haladó nevelő előtt nyitva áll.”²³

„A szakszervezet azonban nemcsak érdekvédelmi és szociális-gazdasági intézményeket fenntartó szerv, hanem a magyar demokratikus kultúrpolitikának is döntő tényezője, motorja. Az általános iskoláért vagy például a dolgozók iskoláiért, a demokratikus tankönyvekért és a pedagógiai főiskolákért a szakszervezet indította és vívta meg a harcot; a szakszervezet mozgósította egységes táborként a felekezeti tanítóságot az iskolák államosítása érdekében.”²⁴

A szakszervezeti mozgalom a munkásosztály élcsapatának, a Magyar Dolgozók Pártjának vezetése, irányítása mellett működik, csakúgy, mint a többi tömegszervezetek. A munkásosztály szervezeteinek legmagasabb formája a Párt. Ennek megfelelően semmiképen sem fogadható el Faragónak azon megállapítása, hogy a szakszervezeti egység pártokon felüli. Ez a Párt szerepének alábecsülését, a szakszervezeti mozgalom öncélúságát jelentené, mely irányzat nem ismeretlen a munkásmozgalom történetében, mely irányzat szöges ellentétben áll a marxizmus-leninizmus tanításaival. Ez az irányzat a szindikalizmus.

Ugyancsak szindikalista ideológiai elhajlást mutat a szakszervezeti mozgalommal kapcsolatos második idézet is. Kétségtelen, hogy a szakszervezet nemcsak érdekvédelmi és szociális intézményeket fenntartó szerv, hanem ezen túlmenően a munkásosztály politikai tömegszervezete is. Ez azonban semmiképen sem jelenti azt, hogy a szakszervezetnek olyan döntő jelentőséget tulajdonítsunk, mint azt Faragó könyvében teszi. A magyar demokratikus kultúrpolitikának motorja; csakúgy, mint felszabadulás utáni életünk minden területének, a Párt. Az általános iskolát, a dolgozók iskoláját, a demokratikus tankönyveket és a pedagógiai főiskolákat elsősorban a Pártnak köszönhetjük, értük a harcot nem a szakszervezet, hanem a Párt indította és vívta meg, és ebben a szakszervezet csak mint a Párt segédcsapata játszott szerepet. Ugyanúgy a felekezeti iskolák államosítása is a Párt vezetésével ment végbe.

²³ I. m. 257. l.

²⁴ I. m. 258. l.

Ezekben a kérdésekben a Párt vezetőszeropének elhallgatása egy 1949-es megjelenésű pedagógiai szakkönyv írójától megbocsáthatatlan hiányosság.

✱

Összefoglalva meg kell állapítani, hogy a könyv összes hibái végső fokon abból erednek, hogy a szerző témájában nem a pártosság, hanem a „tudományos objektivizmus” álláspontjával foglalkozik. A ma tudományos munkásának tudomásul kell vennie, hogy a szocializmus építésének időszakában feladata a maga szakterületén hozzájárulni az új világ, az új társadalom, az új ember kialakításához. A ma tudományos munkásának állást kell foglalnia abban a harcban, amely a régi és az új, az elavult és a haladást jelentő álláspont között folyik. Ennek az állásfoglalásnak világosnak és egyértelműnek kell lennie. A szocialista, tehát valóban tudományos álláspont kritériuma a nyílt és könyörtelen leszámolás a reakciós, tudománytalan állásponttal. Az „Új nevelés kérdései” ezt a feladatot nem tölti be. Bár marxista igényekkel fellépő munka, mégis meg kell állapítanunk, hogy igen sok idealista, formalista, tudománytalan megállapítást tartalmaz.

A magyar neveléstudomány munkásai és *elsősorban* Faragó László előtt az a feladat áll, hogy pedagógiai oktatásunk számára a marxista-leninista ideológia alapján, nem félve a pártosságtól, olyan tankönyvvel szolgáljanak, amely jelenlegi és most felnövő pedagógusainkat hozzásegíti az új ember, a szocialista társadalom emberének kialakításához.

Sziklai Imre

Mai nevelésünk kérdéseit olvasóink látják és tapasztalják a legközelebből. Nagyon fontosnak tartjuk ezért, hogy a felvetett kérdésekhez olvasóink minél szélesebb köre szóljon hozzá, vessen fel új, közérdekű problémákat.

Szerkesztőség.

SZEMLE

KRUPSZKÁJA SZÓL A MAGYAR NEVELŐKHÖZ

«...Alkonyodik. A tornác lépcsőjén üldögélek, olvasok: „Ütött a kapitalizmus utolsó órája: a kisajátítókat kisajátítják.“ A szívem hangosan ver... Gondoltam-e akkor, hogy megérem azt az időt, amikor „a kisajátítókat kisajátítják?“ Ez a kérdés akkor egyáltalában nem érdekelt. Csak egy érdekelt: világos előtttem a cél, világos az út. És azóta, valahányszor fellohogott a munkásmozgalom lángja... mindig a kapitalizmus utolsó órája jutott eszembe, az, hogy egy lépéssel közelebb jutottunk ehhez a célhoz... Megvalósulásának elkerülhetetlensége, feltartóztathatatlansága mindenki számára nyilvánvaló. A kapitalizmus halálküzdeme megkezdődött.» (14—15. l.)

Krupszkája ezeket a sorokat az 1880-as évek végéről írta. 1939-ben bekövetkezett haláláig hosszú és tevékeny életét, amelyet később Lenin legbelsőbb munkatársaként, Sztálin útmutatása nyomán, mint az Orosz Szovjetköztársaság közoktatásiügyi népbiztosának helyettese dolgozott végig, ez a felismerés, a proletariátus győzelmébe vetett szilárd hit, a fényes jövő biztos tudata, s az ennek megvalósításáért folytatott ernyedetlen harc jelezte. Krupszkája élete és munkája egybefonódik a szovjet pedagógia történetével. Írásából kibontakozik előttünk az a gigantikus fejlődés, amelyet a Szovjetunió 1917-től megtett, világossá válik előttünk a kommunista nevelés elmélete és gyakorlata, mivel Krupszkája mindenre kiterjedő figyelme a pedagógia és a nevelés kérdéseinek egész területét bejárta. Magyar nyelven most megjelent gyűjteményes könyvének elolvasása után szilárdabban állunk lábunkon, mint eddig, világosabbak és kézzelfoghatóbbak lettek a nagy közös célhoz vezető eszközök.¹

Ezért van ünnepe a magyar pedagógiának Krupszkája könyvének megjelenése alkalmából.

Krupszkája mondanivalóját összefoglalni nem könnyű feladat. A nevelésnek nincsen olyan problémája, amelyről ne írt volna, könyvéből a szocialista pedagógia rendszerének körvonalai bontakoznak ki. Krupszkája nem bontja a nevelést iskolára és életre, az egészet együtt látja, úgy, ahogy az új ember kikerült a forradalom kohójából. „Iskolai és iskolán kívüli munka szerves összefüggésben állnak egymással, csak — és szerintem ez a legfontosabb — fel kell ismerni ez össze-

¹ N. K. Krupszkája: Válogatott pedagógiai tanulmányai. Hungária könyvkiadó N. V., Budapest, 1949. 374 lap. Fordította: Lomb Frigyesné.

függés lényegét. Ég és föld választja el a mi iskolánkat a burzsoázia iskoláitól. Mi új típusú, kommunista erkölcsiségtől átítatott embert akarunk iskoláinkban nevelni, aki nemcsak saját egyéni érdekeit, hanem a közösség érdekeit is szem előtt tartva közeledik az egyes kérdésekhez. Aki figyelemmel kíséri életünket, láthatja ennek az új embertípusnak megszületését.” (356—57. l.)

Ezt az új embertípust, a szocialista embert, a világ leghatalmasabb nevelőiskolája, a Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja követelte ki. A Párt tette Krupszkáját is pedagógussá, a szocialista pedagógia egyik megalapozójává. Életének minden mozzanata a Bolsevik Párt életéhez kapcsolódik, harcai a Párt harcai voltak, pedagógiai fejlődése a Párt iránymutatása nyomán ment végbe. Elméleti munkásságának és gyakorlati tevékenységének fordulópontjai a Bolsevikok Pártjának a proletariátus hatalmáért folytatott küzdelmeihez vannak kötve. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom után a szocializmus építéséért vívott harc mástól elválasztja Krupszkáját a pedagógia frontján. A szocializmus megvalósulásával az ő írásaiban is kibontakozik a szocialista iskola végleges képe. Krupszkája fejlődése tehát mindig a Párt útmutatásait követte. Életét és tevékenységét csak mint a Párt-hűséges harcosát érthetjük meg.

Írásait ezért sajtó alá rendezője, Konsztantyinov N. A., úgy csoportosítja, hogy azok a szocialista pedagógia kialakulásának három nagy eseménye szerint rendeződnek. Az első fejezet ezért tartalmazza a Nagy Októberi Szocialista Forradalom éve, az 1917. év előtti írásokat. A második azokat foglalja össze, amelyek 1917-től a SZUK(b)P Központi Bizottságának 1931. szeptember 5-i történelmi jelentőségű határozatáig készültek s végül a harmadik fejezet a Központi Bizottság határozatától Krupszkája haláláig terjedő időszak írásait tartalmazza.

Az egyes korszakokon belül is időrendben szedett írásokból Krupszkája egész pedagógiai fejlődése kibontakozik előttünk. A proletariátus oroszországi uralomra jutása előtti küzdelmes években, a száműzetés és külföldi emigráció éveiben Krupszkája missziója az, hogy megismertesse az orosz pedagógusokat a tudományos szocializmus megalapítóinak nevelésméлетével. De elméleti munkássága ebben az időszakban sem szakad el a gyakorlattól és írásaiban minduntalanul helyet kap a cári és a nyugati burzsoá iskolára vonatkozó bírálat. A Nagy Októberi Szocialista Forradalom győzelme után Krupszkája a Szovjetunió pedagógiai életének egyik vezetője lesz, s mint ilyen résztvesz mindazokban a küzdelmekben, amelyet a Szovjetunió pedagógusai a szocialista iskola kialakításáért folytatnak. Krupszkájának mint pedagógusnak életét az a cél tölti be, hogy segítsen a szovjet iskolát az egész nép iskolájává tenni és hogy meghatározza a szocialista szovjet iskola tartalmát. Hatalmas energiát fordított arra, hogy a haladó nevelőket a Párt és a Szovjet Hatalom köré tömörítse. Folyóiratokat szerkesztett, utazott, agitált, iskolákat, könyvtárakat, olvasótermeket, klubokat látogatott, tanfolyamokat szervezett az analfabetizmus leküzdésére, a polgárháború és az intervenció éveiben meginduló hatalmas küzdelem idején és 1921-ben az Állami Tudományos Tanács (GUSZ) tudományos

pedagógiai osztályának vezetését is átvette. Így itteni munkásságának idejére esik a komplex rendszerű tanterv kiadása, amelyet a SzUK(b)P Központi Bizottsága 1931-es nevezetes határozatával felszámolt. Krupszkaja azonban sohasem ragaszkodott mereven a komplex rendszer elveihez és már 1928-ban így írt: „... az a fontos, hogy azokat a szempontokat vegyük figyelembe, amelyek lehetőséget adnak a gyermeknek arra, hogy környezetéhez való viszonya tudatos legyen“. 1932-ben pedig: „Még nem oldottuk meg az elmélet és gyakorlat közötti kapcsok kérdését. Elvetjük a kapcsolatot azt a formáját, melyet a projekt rendszer híveinél láttunk, mert abból hiányzik a tan, az elmélet“. (183. lap.) Krupszkaja tehát világosan meglátta a projekt módszerrel — a komplexek e kiegészítő módszerével — dolgozó iskola alkalmatlanságát a szocialista ember nevelésére.

1931 után közzölt írásait az jellemzi, hogy Krupszkaja a Párt 1931. szeptember 5-i útmutatása nyomán a szocialista iskola gyakorlati kiépítése felé fordul. Központi problémája, hogy hozzájáruljon a nevelők és ezzel együtt az iskolai munka ideológiai színvonalának emeléséhez. „Azt a célt tűztük magunk elé — írja —, hogy hazánkban, a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetségének öntudatos polgárokat neveljünk iskoláinkban; olyan nemzedéket, amely be fogja tudni fejezni a szocializmus megkezdett építését. Tanulóinkat igyekezzünk felfegyverezni az e munkához szükséges ismeretekkel, azzal a képességgel, hogy ismereteiket a gyakorlati életben alkalmazni tudják, hogy közös erővel tudjanak harcolni a kitűzött cél eléréséért.

Magától értetődik, hogy a fenti célt csak akkor tudjuk megvalósítani, ha tanítóink megértik az iskolákra váró feladatokat, tisztán látják a kitűzött cél felé vezető utat.

Meg kell követelnünk tanítóinktól a marxizmus-leninizmus alapjainak ismeretét.“ (239. l.)

Az ideológiai színvonalat azonban nem a nevelők *elméleti* marxista-leninista képzettsége dönti el, nem is csupán a tanterv, a tankönyvek stb., hanem a marxizmus-leninizmus alkalmazása a gyakorlati nevelő és oktató munkában. Krupszkaja világosan látja, hogy minden azon fordul meg, hogyan alkalmazzák a nevelők a marxizmus-leninizmust az egyes tantárgyak tanításán belül.

Végigveszi tehát az iskola legfontosabb tantárgyait és arra mutat rá, hogyan alkalmazhatók a marxizmus-leninizmus tanításai az egyes tárgyak oktatásában. Működésének ezt a szakaszát nagyfokú módszertani érdeklődés jellemzi, mint ahogy a Párt irányutmutatása nyomán ebben az időben az egész szovjet pedagógiai tudományosság a módszertani kérdések felé, a szakdidaktika kérdései felé fordul. Krupszkaja foglalkozik az irodalom, az orosz nyelv, a matematika, a földrajz, a biológia, a kémia és fizika, a sztálini alkotmány tanításának kérdésével, a dialektikus módszer alkalmazásával az egyes tantárgyakban. A dialektikus módszerre vonatkozó útmutatásainak jellemzéséül álljanak itt következő, rendkívül fontos szavai:

„Minden tantárgy előadójának tisztában kell lennie azzal, hogy csak akkor fogja tárgyát igazán jól tanítani tudni, ha az adott területen

valóban széleskörű ismeretekkel rendelkezik. Ez szükséges, de önmagában még nem elegendő feltétel. Az egyes tantárgyak tanulmányozásának fel kell ölelnie az összes vonatkozásokat. Ez a szabály éppúgy áll az irodalomra, mint a társadalomtudományra és földrajzra, matematikára, fizikára, kémiára, biológiára, pedagógiára, stb. Ezt csak a dialektikus módszerrel érhetjük el.“

Az iskola belső életében bekövetkezett alapvető változások a SzUK(b)P 1931. szeptember 5-i és 1932. augusztus 25-i határozata után Krupszkája írásaiban tükröződnek. Olyan problémák foglalkoztatják, hogy miként kell harcolni a késések és mulasztások ellen, tehát az iskolai rend és fegyelem megteremtéséért. A pionírszervezetek legfontosabb feladatának a tanulásért vívott harcot tekinti. A nevelés alapjának és nélkülözhetetlen feltételének az öntudatos fegyelmet tartja. Soraiból a sokat tapasztalt, az iskola keretein azonban mindig túllátó pedagógus bölcsesége árad, az ifjúság, a szocialista haza szeretete és a kommunista jövőbe, a jövő építőibe vetett végtelen bizalom tükröződik. Úgy szól a fiatalokhoz, mint igazi pedagógushoz illik. Szeme mindent meglát, dicsér és korhol, kiemeli a jót, de rámutat a hibákra is.

Krupszkája valóban annak a pedagógiának a megtestesítője, amely a szovjet embert, az új embertípust, a Honvédő Háború hőseit, a sztahinovistákat, a kolhozok munkásait, a komszomolistákat és pionírokat, az emberiség élen járó kutatókat, tudósokat, írókat nevelte. E pedagógia — Krupszkája pedagógiája is — mindenekelőtt abban tűnik ki, hogy nagyon világosan, nagyon kifejezetten látja célját, a kommunista embert. „Milyen legyen az iskola, hogy e feladatnak eleget tudjon tenni? A közösségi ösztönöktől teljesen átítatott legyen, értse meg maradék nélkül, hogy miért küzd a most élenjáró osztály, értse meg, hogy a társadalmi fejlődés útja a munkásosztály eszményeinek irányvonalában fekszik és hogy ezek az eszmék éppen ezért reálisak, megvalósíthatók. Az új nemzedéknek tisztán kell látnia azokat az utakat, melyek a munkásosztály céljainak megvalósítása felé vezetnek, haladnia kell tudni ezen az úton“. (103. l.) A munkásosztály céljainak megvalósítása a pedagógiában nem egyéb, mint a kommunista ember céltudatos nevelése: a kommunista nevelés.

A kommunista nevelés feladatai közül Krupszkája főleg kettőnek szentel különös figyelmet: a politechnikai és a közösségi nevelésnek.

A politechnikai képzés kérdésével Krupszkája szinte állandóan foglalkozik, úgy, ahogy történetileg felmerült és úgy, ahogy a Szovjet-unióban megvalósult.

A politechnikai képzés elméletét tudvalevően Marx alapozta meg. Az 1866. évben az I. Internacionále Genfben megtartott kongresszusán Marx által megfogalmazott határozatot fogadtak el, amelyben a munkásosztály nevelését körvonalazták. „Nevelés alatt három dolgot értünk: 1. értelmi képzést, 2. testi fejlesztést, amilyent pl. a torna iskolák és katonai gyakorlatok nyújtanak, 3. politechnikai nevelést, amely megismerteti a gyermeket és serdülőt az összes termelési folyamatok általános tudományos elveivel s melynek folyamán gyakorlatot szerezhetnek az összes termelési ágak alapeszközeinek kezelésében.“ (231. l.) A poli-

technikai képzés funkciója tehát az általános technológia, a termelő-folyamat alapelveinek megismertetése volt a munkásosztály gyermekével, aki maga a gyárban nőtt föl, a kizsákmányolók számára dolgozva, a nélkül, hogy látta volna munkájának értelmét, összefüggését, áttekinthette volna „az egészet“. A kapitalizmus gyári termelőmódja a munkást kis részletmunka elvégzésére kényszerítette, mintegy részemberré tette, az őt erre képessé tevő magasabb (politechnikai) képzést elzárták előle. Így alkalmasabb volt a kizsákmányolásra, de képtelen a szervezkedésre, önmaga megvédésére, a múlt század 60-as éveit véve, az osztályharc akkori stádiumában. Ki volt szolgáltatva a kapitalizmus időről-időre törvényszerűen megisméltató válságainak, mert ha valamelyik iparágban munkanélküliség állott be, nem tudott — hozzáértés híján — másutt elhelyezkedni. Marx a politechnikai képzést a munkás részváltának megszüntetésére kívánja a munkásosztály nevelésének egyik legfontosabb feladatává tenni, hogy a termelésben végzett rész-munkáját az egész munkafolyamat áttekintésével kiemelve rész-voltából és teljessé tegye. Azaz értelmessé tegye számára a munkát, tudatossá magát a munkást — majdan a szocialista termelés munkását. „Élet-halál kérdéssé teszi, hogy a tőke váltakozó kizsákmányolási szükségleteinek kielégítésére tartalékban tartott, rendelkezésre álló nyomorult munkásnépeséget, ezt a szörnyűséget olyan emberekkel helyettesítsék, akik a munka váltakozó követelményeinek minden tekintetben megfelelnek; a rész-egyént, egy társadalmi részletfunkció pusztá hordozóját a totálisan fejlett egyénnel pótolják, akinek a különböző társadalmi funkciók egymást felváltó tevékenységi módokat jelentenek. Ennek az átalakulási folyamatnak a nagyipar alapján természetes módon kifejlődött egyik mozzanata a politechnikai és mezőgazdasági szakiskolák létrejötte, a másik az „écoles d'enseignement professionnel“ (szakiskolák), ahol a munkások gyermekei némi oktatást kapnak a technológiában s a különböző termelőeszközök gyakorlati kezelésében. Ha a gyári törvényhozás, mint a tőkével szemben nagynehezen kivívott első engedmény, csak az elemi oktatást kapcsolta össze a gyárszerű munkával, nem lehet kétség az iránt, hogy a politikai hatalomnak elkerülhetetlen meghódítása a munkásosztály által az elméleti és gyakorlati technológiai oktatásnak a helyét is ki fogja vinni a munkásiskolákban“.²

A politechnikai képzés, az egész termelőfolyamat áttekintése tehát elméletileg és gyakorlatilag egyaránt az iskolának és a termelőmunkának szoros összekapcsolása útján valósul meg. A munkásosztály helyzetében a múlt század harmadik negyedének végén ez még nem volt más-képp elképzelhető, csak úgy, hogy a gyermek az ipari termelésben foglalkoztatva van. A burzsoázia ugyanis nem volt hajlandó a dolgozó osztályok gyermekei számára olyan iskolát felállítani, amelyben biztosította volna politechnikai képzésüket. Hiszen ezzel azt érte volna el, hogy a munkásosztály alapos technológiai ismereteinél fogva politikailag is öntudatosodik és veszélyezteti a burzsoázia uralmát. A politechnikai képzés útján a munkás „a gép kiszolgálójából“ „a gép ura“ lehet, mint ahogy

² Marx Károly: A tőke. Szikra kiad. Budapest, 1948. 528. l.

azzá neveli ma is a politechnikai képzés. A mult század hetvenes éveiben a munkásgyermek technikai képzettségét *csak* az biztosította, hogy résztvett a termelőmunkában. Ezért írja Marx 1875-ben, midőn a német szociáldemokrata párt — gothai kongresszusán — a gyermekmunka eltiltását követeli, a következőket: „A gyermekmunka *általános eltiltása* összeférhetetlen a nagyipar fennállásával, s ezért csak üres, jámbor óhajítás. Megvalósítása — ha lehetséges volna — reakciós volna, mert a munkaidő korok szerint való szigorú szabályozása és a gyermekek védelmére szolgáló egyéb óvintézkedések mellett a termelőmunkának a tanítással való korai egybekötése a mai társadalom átalakításának egyik leghatalmasabb eszköze”.³

A politechnizáció elve tehát a *történeti helyzet folytán* kerül szoros kapcsolatba a gyermek termelőmunkájával, a munkásosztály harca érdekében.

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom után, 1920-ban az osztályharc rendkívüli kiélesedése idején Lenin erősen kihangsúlyozta a politechnizálást és a gyermekek társadalmi termelőmunkájának fontosságát. A társadalmi fejlődés új szakaszának, az ipar fejlettségének megfelelően új tartalmat adott neki. Azt kívánta, hogy a gyermekek komolyan foglalkozzanak az elektrifikálás kérdésével is az összes tanítézteken és 1920 decemberében e munka teljes programját kidolgozta. Lenin szembenállt azzal az irányzattal, amely a politechnizálást egyszerű iskolai műhelymunkává vagy korai szakképzéssé akarta degradálni, mivel világosan látta, hogy a munkásosztály csak akkor lehet a termelés ura, ha gyermekei — az 1917-ben kidolgozott pártprogram szavai szerint — „politechnikai jellegű (a legfontosabb termelési ágakat mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásában felölelő) oktatásban” részesülnek. (188. l.) Az iskola politechnizálása azonban elsősorban azt kellett hogy jelentse, hogy általános és technikai jellegű műveltséget nyújt, nem pedig azt, hogy a termelőmunka, illetve az oktatással kapcsolatban végzett műhelymunka az oktatás emléleti színvonalát veszélyeztesse, háttérbe szorítsa, ahogyan ez a burzsoá „munkaiskolában” történik. Ezért írja Krupszkája: „A tudás, az ismeretek fegyverét kell a gyermekek kezébe adni, hogy életüket racionálisabbá tudják tenni. Tudjuk, hogy a politechnikai iskolának nem szabad az iparoskodás nivójára lesüllyedni, de azt is tudjuk, hogy a modern technikát nem lehet elemi ismeretek nélkül elsajátítani. Ellene vagyunk a sokféle mesterségbe való belekapásnak, amit gyakran tévesztenek össze a politechnikai jelleggel. Hívei vagyunk a gyermekek termelőmunkájának, de tiltakozunk az ellen, hogy ez a tanítást háttérbe szorítsa, a minimumra csökkentse. A Központi Bizottság 1931. szeptember 5-én kelt határozata alapján egy álló évig dült a harc e körül az elhajlás körül”.

A politechnizálásra azonban szükség van a szocialista építés érdekében is. „Az építés résztvevőinek széles *politechnikai látókörre* van szükségük, hogy a tervgazdaságot a gyakorlatban meg tudják valósítani.

³ A gothai program kritikája. Idegennyelvű Irodalmi Kiadó, Moszkva, 1947. 39. lap. Idezi Krupszkája, 232. lap.

Ez azonban önmagában még nem elég. Szovjetország minden egyes polgárának tudnia kell *kultúraltan, a modern technika vívmányainak megfelelő magas színvonalon* dolgozni, minden munkát gyorsan, pontosan, célszerűen végrehajtani, értenie kell a szerszámokhoz, gépekhez, különféle anyagokhoz. Csak akkor tud lépést tartani a technika állandóan változó, egyre tökéletesedő eredményeivel.

A mi országunkban, ahol tervszerű termelés folyik, ahol a szocialista ipar gyors léptekkel halad előre, *a politechnizálás kérdése* különösen fontos.“ (199. l.)

A hatalom megragadása és megszilárdítása után a szocialista Szovjetunió munkásosztálya általános irányú iskolába járattja gyermekeit iskolaköteles koruk végéig. Ezekben szerzik meg a leendő szovjet polgárok az általános és politechnikai képzettség alapjait. A Szovjetunió iskoláiban, a világ e legszínvonalasabb iskoláiban a politechnikai képzés elve a nagy elméleti követelményekkel együtt a gyakorlattal, a termeléssel való szoros kapcsolatban tökéletesen megvalósul.

„Az a tény, hogy most a fősúlyt a tanítás színvonalának emelésére helyezzük, egyáltalában nem azt jelenti, hogy lemondtunk volna a politechnikai iskoláról. Éppen ellenkezőleg.

A valóban politechnikai jellegű iskola megvalósíthatóságának előfeltételei: a tanítás színvonalának emelése, a tanulók ismereteinek bővítése, a tanítók képzettségének és az iskolai nevelőmunkának fokozása.“ (203. l.)

Krupszkájának a politechnikai elv tisztázása és érvényesítése terén a szocializmus feltételei között, elévülhetetlen érdemei vannak.

A kommunista nevelés feladatai közül a legtöbbet a politechnizáción kívül *a közösségi elvvel* foglalkozik. „Marx Tőké-jének van egy fejezete, melyet szeretnék egész terjedelmében lefordítani — olyan egyszerű nyelvre, hogy még a műveletlen emberek is megérthessék. Az együttműködésről szól ez a fejezet. (I. köt. 11.) Azt írja le benne Marx, hogy hogyan fakad új erő a közösségből. A kollektívum nem egyszerűen az abban résztvevő emberek összességét, nem erők közös eredőjét jelenti, hanem egy új, sokkal hatalmasabb erőt. Marx erről az új, *materiális* erőről ír. Mikor ezen az alapon a tudat, az akarat egysége alakul ki, akkor legyőzhetetlen új erő keletkezik. A forradalom ideje, a szovjet uralom 15 éve alatt mi lépésről-lépésre jutottunk előre ezen az úton.“ (192. l.)

A munkásosztály már a tőkés uralom alatt is közösségi életet élt, harcai szoros egységbe kovácsolták. „A gyárban, üzemben dolgozó munkás naponta látja, hogyan simul bele saját munkája a többiekébe, milyen fontos láncszeme az általa végzett kis részlet az egész folyamatnak, melynek eredménye a gyártandó termék. Ez, akárcsak az egész gyári rendszer, hozzászoktatja a kollektív cselekvéshez, a kollektív élethez.“ (95—96. l.) „A munkásosztály és a közösség között nincsenek érdekellentétek: érdekeik közösek. A munkásosztály történelmi hivatása: az összes társadalmi osztályok felszámolása.“ (96. l.)

A munkásosztálynál már a kapitalizmus alatt is erősen csökkent az ellentét az egyéni érdek és a társadalom érdeke között, de ott egé-

szen — a kapitalista kizsákmányolás sokféle formája következtében — sohasem szűnhet meg. Teljes összhang csak a kommunista társadalomban fog uralkodni — fejti ki Krupszkája, s e felé tette meg a legfontosabb lépést a szocialista forradalom. Világos, hogy éppen ezért a munkásosztály gyermekeinek nevelése lehet csak az igazi, valóságos közösségi nevelés. A gyermekek számára pedig egészen kiskoruktól kezdve olyan feltételeket kell teremteni, hogy más gyermekekkel együtt éljenek, játsszanak, dolgozzanak és megosszák velük örömeiket és bánatukat. „Ennek a közösségi életnek minél teljesebbnek, vidámabbnak, derűsebbnek kell lennie. A gyermekek emlékeztetésében a közös élményeknek örömteli emlékekhez kell fűződniök”. (94. l.)

„Ebben a vonatkozásban azon kell igyekeznünk, hogy a munkában, feladatvégzésben, saját kis világuk kiépítésében minden egyes gyermek résztvegyen, hogy olyan legyen a szervezetségük, hogy tudjanak közösségben dolgozni, hogy minden gyermekre jusson — egy bármilyen kicsi, de erejével arányban lévő — rész az egész munkából...” (149. l.)

A közösség megszervezése a legnagyobb feladat, amit a nevelőnek teljesítenie kell. A fenyegetésekre, büntetésekre, kizárásokra, szülőknek való bepanaszolásra alapított fegyelmezés és nevelés a régi iskola és a tehetetlen nevelő sajátja. Ha előre nézünk — mutat rá Krupszkája — kollektív igyekezethen összeforrt gyermekszervezeteket fogunk kialakítani, amelyekben a gyermekek pártásoknak érzik magukat, ahol semmit sem tesznek hatásvadászattól, ahol a szocializmus áldozatkész építőivé fognak fejlődni. A szocializmus ipari és mezőgazdasági termelése egyaránt tudatos közösségi embereket kíván; minél inkább előre jutunk ezen az úton, annál fontosabb számunkra is az új, a közösségi ember. Ezért gyermekeinkből nekünk is közösségi lényeket kell nevelnünk az óvodáskortól kezdve a legmagasabb iskoláig.

Ámde a pedagógiai avantgardizmusnak minden befolyásától mentessé kell tennünk saját közösségi nevelésünket. Erre tanít bennünket Krupszkája.

A közösségi nevelés módszerei közül ugyanis sokszor rosszul értelmezzük a közösségi munkát. S itt két dolgot kell főleg kiemelni: a közösség nem jelenti az egyéni ~~felelősség~~ háttérbeszorítását, nem jelent másfelől azonos munkát, hanem azonos célú munkát.

„Az élet most megtanított bennünket arra, hogy a közösség nem jelent személytelenséget, hogy az élet — éppen ellenkezőleg — azt követeli, hogy minden egyes ember tudjon dolgozni, tudja életét a többiekkel együtt valahogy berendezni...” (150. l.) A közös munka tehát nem jelenti az egyéni munka kikapcsolását, a közös tanulás nem helyettesítheti az egyéni tanulást: közösségben csak az dolgozik jól, aki egyénileg végzi jól munkáját.

Éppen ezért az iskolában a közösségi nevelés nem a „csoportalkotásban”, a „travail par équipe”-ben keresendő, hanem a cél világos ismeretében, a közös céltól való lelkesedésben és munkában.

„A kollektív munka nemcsak annyit jelent, hogy együttesen, egy helyiségben, ugyanazt a munkát végezzük. Ez az együttműködés leg-

primitívebb formája. A közösségi munkát a közös cél jellemzi. De az ilyen közös cél elérése megenged, sőt meg is követel bizonyos, rendszerint igen bonyolult munkamegosztást. Egy mozdony a munkások együttes munkájának terméke s egyszersmind igen sokrétű munkaszervezés eredménye. Minden munkás meghatározott részt végez el a munkából. Tudja azonban, hogy a rábízott rész pontos, gyors végrehajtása nélkül az egész munka megáll. Óriási nevelő, fegyelmező hatása van annak a tudatnak, hogy ő az egész egy részét képezi.“ (98. l.)

Krupszkája volt egyik létrehozója a 14 éven aluli szovjetifjúság leghatalmasabb közösségi nevelőszervezetének, a pionírszervezetnek, 1922-ben. A pionírszervezet a fiatalokúak kommunista nevelésének leghatásosabb eszköze, amely minden megnyilvánulásában a közösségi nevelés módszereire épít. Krupszkájának a pionírok legkedvesebb gyermekei. Írásainak jelentékeny része szól a pionírokról vagy a pionírokhoz beszédek, levelek, visszaemlékezések formájában. A marxista-leninista pedagógia elméleti magaslatain járó Krupszkája úgy szól gyermekeihez, a pionírokhoz, mint igazi pedagógus. Mikor hozzájuk beszél, szeretettől forrósodnak át sorai, hol érzelmesen, hol szigorúan, az érdeket megdicsérve, de a hibákat soha el nem kendőzve ír nekik. Életrajzát is az ő kérésükre írja meg. Levelei tele vannak emlékezőességekkel, meleg színekkel, küzdelmes és változatos életéből s az ifjú nemzedék elé Lenin példáját állítja. Leninét, aki maga is pedagógus családból származott, aki maga is népének és az emberiségnek egyik legnagyobb nevelője volt. Eléjük állítja Lenin nagy tanítványának, Sztálinnak példáját, aki népét és a haladó emberiséget a győzelem felé vezeti. Eléjük állítja Lenin és Sztálin élenjáró tanításait, és szívükbe vési a nép nagy vezetőinek nevét. „Ha Leninről, Sztálinról beszélünk, akkor a szocializmusra gondolunk, elért nagy vívmányainkra, gondolunk a kommunizmus győzelmére. Igazi leninistákat, sztálinistákat kell nevelnünk gyermekeinkből, hogy tanítóik példáján, a felnőtt sztahanovista élmunkások, szüleik, közösségi munkát végző anyjuk példáján tanuljanak meg új emberekké nevelődni. Ahhoz, hogy gyermekeink új típusú emberekké válhassanak, elsősorban önmagunkat kell tökéletesítenünk, és a marxizmus-leninizmust alaposan elsajátítva, egyre magasabbra kell emelnünk Marx, Engels, Lenin és Sztálin zászlaját“. (369. l.)

*

Krupszkája kimeríthetetlen kincsesbánya. Ha azt kellett volna feladatunkul kitűznünk, hogy számoljunk be mindenről, amiről könyvében ír, szinte nem érnénk végére.

Mégis fel kell tennünk a kérdést, mit mond Krupszkája ma nekünk, magyar nevelőknek? Mire tanít Krupszkája?

Élete példájával tanít arra, hogyan kell harcba és hűségben szolgálni a proletáriátus győzelmét, a szocializmus építésének ügyét. Tanít arra, hogy a munkásosztályhoz, a szocializmus építéséhez való hűség, az érte folytatott harc csak a Párt iránymutatását követve lehet eredményes, csak így vezethet sikerre. Krupszkája széleskörű tevékenységével, hallatlan energiájával és kitartásával példát ad minden népéhez hű magyar nevelőnek,

Tudományos munkásságában feldolgozva a szocialista nevelés kérdéseit, elméletileg különösen a politechnikai képzés kérdéseit világítja meg, amely a szocialista nevelés elméletének és gyakorlatának gerince, és amely nekünk is legfontosabb feladataink közé tartozik. Különös hangsúlyt kap Krupszkája életművében a közösségi nevelés kérdése, amely csak a munkásosztály győzelme után valósulhat meg a felszabadított nép iskoláiban.

Az elméleti kérdéseknél Krupszkája azonban sohasem áll meg. Minden elméleti munkájának célja az, hogy elősegítse a marxizmus-leninizmus elméletének megvalósulását az iskola gyakorlati munkájában. Ezt kell tanításai közül leginkább kiemelni. A marxizmus-leninizmus elmélete az iskola munkájában az egyes tantárgyakon belül valósul meg, és nem tőlük függetlenül, nem önálló elméletként kell tanítani. Marxistákka-leninistákka csak akkor leszünk, ha az elméletet mindennapi munkánkban alkalmazni is tudjuk. Ehhez ad felmérhetetlen értékű útmutatásokat Krupszkája tanítása.

„Ha 15 évvel ezelőtt csak ahhoz ragaszkodtunk, hogy tanítóink a szovjet rendszer hívei legyenek, akkor most, amikor az egész társadalmi rend szocialista alapokra való átépítése naponta konkrét példákkal, szemléltetően igazolja a rendszer helyességét, már többet követelünk tőlük: az életben, a nevelésben és oktatásban kell megvalósítaniuk Marx és Engels, Lenin és Sztálin alapvető tanításait” — írja 1935-ben Krupszkája. *Mutatis mutandis* áll ez a mai magyar nevelőkre is.

Vegyük tehát kezünkbe Krupszkája könyvét. Minél hamarabb és minél többen. Minden magyar nevelőnek ismernie kell Krupszkája didaktikai útmutatásait. Az egyes tantárgyak tanításáról, a nevelő szerepéről és feladatairól, a pályaválasztás kérdéseiről, a tankönyvekről, a gyermek otthoni munkájáról és így tovább. Az óvónők a kis gyermek nevelésének módszereit tanulhatják meg tőle, a főiskolai hallgatók neveléstörténeti tanulmányaikhoz találnak benne nagyszerű kiegészítést, az úttörővezetők, a kollégisták, az ifjúsági mozgalom szervezői mind bőséges anyagot, iránymutatást, gondolatot találnak benne napi munkájukhoz. Krupszkája könyve szocialista nevelésünk bővizű forrása lesz...

Ezért ünnepi perc az, midőn Krupszkája megszólal magyarul.

Vajda György Mihály

Nem hagyható azonban szó nélkül a kiadás, amely a könyv jelentőségéhez nem méltó. A 369 lapnyi szöveget tartalmazó műhöz sem tartalomjegyzék, sem tárgymutató nem készült. Egyáltalán nem látszik meglepnie, hogy a kiadó a tárgymutatót szándékosan mellőzte. A könyv használhatóságát igen nagy mértékben csökkenti, hogy tartalomjegyzék és tárgymutató híján nagyon nehéz megtalálni benne akármit is. A névmutató viszont, amely öröndetes módon analitikus, nem tartalmazza az összes előforduló nevet. Persze nem is nagyon tartalmazhatja, ha Lakanal nevét „Lacanaille”-nek írja az 52. lapon és ebben a formában a nevet a névmutató összeállítója nyilván egy lexikonban sem találta meg. Vagy más példa, hogy a 78. oldalon szereplő következetesen High Manuel Training School-ok-nak irt iskolák High Manual School-ok. Ez azonban csak néhány apróság a magyar szövegben is előforduló számos betűcserével, nyomdahibával együtt, amelynek következtében a Krupszkája-művet sajtó alá rendező Konsztantyinov professzorból „Kosztatyinov” lett.

Súlyosabb azonban, hogy a 87. lapon a Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártja Központi Bizottságának 1931. szeptember 5-én kelt határozatát 1934-re teszik. Súlyos hiba, hogy a fordító Marx két különböző helyen szereplő szövegét másképp fordítja.

64. lap. „Oktatás alatt három dolgot értünk: 1. szellemi képzést; 2. a test fejlesztését, amelyet a torna iskolák és a katonai gyakorlatok nyújtanak; 3. politéchnikai nevelést, amely megismerteti az összes termelési folyamatok általános tudományos alapelveivel a gyermekeket és serdülőket, egyszersmind megtanítva őket az egyszerű készülékek gyakorlati kezelésére.“

A 231. lapon ugyanezt a szöveget, a genfi kongresszus határozatát a következő változatban olvashatjuk: „Nevelés alatt három dolgot értünk: 1. szellemi, 2. testi fejlesztést, amilyent pl. a torna iskolák és katonai gyakorlatok nyújtanak, 3. politéchnikai nevelést, amely megismerteti a gyermeket és serdülőt az összes termelési folyamatok általános tudományos elveivel s melynek folyamán gyakorlatot szerezhetnek az összes termelési ágak alapeszközének kezelésében.“ Meg kell még említenünk, hogy Marx e helyen *értelmi* nevelésről beszél és nem *szellemiről*.

Nagy hiánya a kiadásnak, hogy nincsenek a szükséges helyeken magyarázó jegyzetek, amelyek nélkül a szöveg nem egy helye neveléstörténeti műveltséggel nem rendelkezők számára alig férhető hozzá. A pedagógiai műveltséggel rendelkezőket viszont feltétlenül zavarja, hogy a fordító a 183. lapon a projekt-módszert „projektív módszernek“ nevezi el, és ezt még egyszer megismétli a 186. lapon.

A következő kiadást sokkal gondosabban kell elkészíteni!

KÜZDELEM A POLGÁRI IDEOLÓGIA BEFOLYÁSA ELLEN A SZOVJET NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

A Szovjetunió vezette imperialistaellenes tábor hatalmas politikai-gazdasági sikereket ért el. A Szovjetunió ereje állandóan növekszik, ugyanakkor az imperialisták erői gyengülnek, a nemzetközi erőviszonyok az imperialista ellenes tábor javára megváltoztak. Ezek a tények nem egyszerűen „csak“ taktikai fölényre, vagy „jártasságra“ utalnak, hanem következményei és kifejezői a szocialista társadalmi rendszer, a marxizmus-leninizmus igazsága erejének, kifejezői a tökéletes rendszer külső és belső ellentmondásainak, rothadó tartalmának. A demokratikus tábor sikerei következményei és kifejezői annak, hogy e tábor vezető ereje a Szovjetunió, az az ország, ahol a kapitalizmus rabságának felszámolásával, az embernek ember általi kizsákmányolása teljes megsemmisítésével felépült a szabad emberek és nemzetek szocialista köztársasága. A Szovjetunió ereje az ellentétes osztályoktól mentes, a kapitalizmus szörnységeitől mentes társadalom, a kommunizmust építő társadalom ereje, ami az imperializmus és a háború elleni harcban állandóan növekszik.

Az imperializmus gyűlölete a szocialista tábor iránt nemcsak az ellene gyártott esztelen fegyverkezésben nyilvánul meg, létét nemcsak ezzel próbálja meghosszabbítani, hanem minden erővel azon van, hogy életre keltse, felélessze a szocializmus országában a kapitalizmus esőke-

vényeit: a burzsoá ideológiák előtti behódolást, nemzetiségi előítéleteket, politikamentességet és ezen keresztül gyengítse harckészségét.

Ezért a mai körülmények között rendkívüli jelentősége van az ideológiai harcnak, az eszmei pártosságnak, amely szenvedélyes és engesztelhetetlen harcot vív „úgy a kommunizmusért, mint a bomló polgári ideológia és annak a szovjet kultúrába való behatolási kísérlete ellen...”¹

A pártosság feladata abban áll, hogy rámutasson a különböző eszmé-áramlatok osztálytartalmára, feltárja politikai kapcsolataikat és leleplezze azok esetleges burkolt és megtévesztő voltát. E nélkül a harc nélkül lehetetlen legyőzni az osztályellenséget. A pártosság a marxista-leninista világnézet tudományosságának záloga. A proletariátus pártjának világnézete kifejezi és csak ez fejezi és fejezheti ki a történelem objektív menetét, a haladást. E világnézet pártossága biztosítja a valóság igaz, torzításmentes megismerését. Másrészt viszont minden tudományos elmélet olyan mértékben, annyiiban válik tudományos elméletté, igazán, kizárólagosan tudománnyá, amennyiben sikerült az egész emberi történelem tapasztalataiból leszűrni és az egész történelemmel igazolt dialektikus materializmus módszerét saját területén *kritikailag* alkalmaznia, minden idealizmust, minden metafizikát területéről elűzni.

Az elmélet tisztaságáért, a tudományosságért folytatott harcnak, az ellenség kíméletlen leleplezésének eszköze a kritika, önkritika fegyvere.

A dolgozó nép ügyének szeretete nyilvánul meg abban a szenvedélyes bírálatban, amellyel a szovjet tudósok a tudomány területén egyes könyvekben fellelhető gyűlöletes burzsoá ideológiai maradványokat leleplezik. Ez a kritika, mely mindig a legszélesebb rétegek bevonásával a tárgyilagosság és építeni akarás szándékával történik, a szovjet tudományos életnek hatalmas ösztönzője. Felkelti és elmélyíti a tudomány embereiben a tudományos pontosságra való törekvést, a felelősségérzetet, amellyel a népnek, a szocialista hazának, a Pártnak tartoznak és felkelti a munka- és kutatási kedvet, ösztönzést ad a marxizmus-leninizmus kimeríthetetlen kincsesházának állandó tanulmányozására, amely minden tudományos kutatás és alkotás előfeltétele. A marxizmus-leninizmus tanítása nem ismer el semmiféle dogmát, tekintélyt, arra tanít, hogy semmi sem örök, minden a változás örök törvényének van alávetve. Maga a marxizmus is állandóan fejlődik, tételeit a gyakorlatban ellenőrzi. Ha elszakadna a gyakorlattól, ha megszűnnék vezérfonal lenni a cselekvéshez, önmagával kerülne ellentétbe, dogmává változnék. A gyakorlat és elmélet egymást alakító egysége teszi szükségessé és lehetővé a marxizmus állandó fejlődését és elévülhetetlenségét. Ez adja az elvi alapot az éles és merész, de mindenkor objektív építő kritikához, mely nem engedheti meg a személynek szóló alázatot, az igazság elmondásának személyre való tekintettel történő elhallgatását, a hibák „elkenését”. Ez a széleskörű kritika, amely a tudományok fejlődését elősegíti, nemcsak ösztönző jellegű, hanem elvi, dialektikus materialista jellegénél fogva a tudomány szilárd, átszakíthatatlan páncélzatát is kikovácsolja.

¹ Vosztrikov: Lenin-Sztálin harca a filozófia pártszerűségéért, Bp., Szikra, 1949.

Zsdánov 1947. június 27-iki hozzászólása az Alexandrov G. F. a „Nyugateurópai filozófia története“ c. könyvének vitájához hatalmas változást idézett elő, élénk kritikai szellemet lobbantott fel a tudományok különböző területein. Ez a hozzászólás előtérbe állította az elmélet pártszerűségének, a kritika jelentőségének, a marxizmus helyes tudománytörténeti értékelésének, a dialektikus materializmus és a tudományok viszonyának kérdését. Ez a pedagógia tudományának fejlődésére sem maradt hatástalanul. A meginduló kritikai élet felszínre hozta azokat a veszélyes nézeteket, amelyek behatoltak és megbújtak a pedagógia területén és megfertőzték burzsoá tartalmukkal a kommunista ember nevelését szolgálni hivatott tudományt.

A burzsoá ideológia maradványaira mutat rá a Szovjetszkaja Pedagogika több száma azon viták ismertetésével, amelyek a közelmúltban a pedagógia területén kiemelkedő tudósok könyveinek bírálatával kapcsolatban lezajlottak. Így *Szmírnov V. Z.* a neveléstudomány kandidátusa, a Szovjetszkaja Pedagogika 1948. évfolyamának 5-ik számában beszámol *Medinszkij J. N.* professzor 1947-ben megjelent „A neveléstudomány története“ című könyvének megvitatásáról. A tankönyv bírálatánál sok felszólaló a tankönyvnek pozitív oldalai közé sorolta, hogy a szerző éles „kritika tárgyává teszi a burzsoá neveléstudományi elméletet, különösen annak reakciós képviselőit, Herbartot, Spencert, Kerchsensteinert, Deweyt és a reakciós nevelési gyakorlatot: a jezsuita iskolákat, Luther iskoláját stb.“, valamint azt, hogy helyesen mutat rá a könyv arra, hogy „Marx és Engels adták meg a kommunista neveléstudomány elméletét és hogy ebben az elméletben minden kérdés egészen más elvi alapon áll, mint a burzsoá kispolgári neveléstanban. Itt tűnik ki először a burzsoá nevelés osztályjellege. Itt határozzák meg a szocialista társadalomban való nevelés feladatait nem az utópista álmok szellemében, mint ezt az utópista szocialisták tették, hanem tudományos alapon“.

De a tankönyv számos más érdeme mellett igen sok lényeges tévedést és fogyatékoságot tartalmaz. A felszólalók közül sokan megjegyezték, hogy a tankönyvben „nem eléggé domborodik ki a neveléstudomány fejlődésének két vonala, a materializmus és idealizmus vonala, és nem eléggé mutatja a neveléstudományi elmélet és gyakorlat különböző irányzatai közötti küzdelmet... nincs eléggé kimutatva a nevelési elmélet és nevelési gyakorlat közötti összefüggés és kölcsönhatás. Gyakran úgy tekintik ezeket, mint párhuzamosan fejlődő, egymástól független jelenségeket. A burzsoá nevelési elméletek bírálatában sem hiányzik mindenütt az objektivista álláspont. Ezek bírálata sem tűnik ki élességével és nem elég következetes. Nem világít rá egyik-másik pedagógus nevelési nézeteinek osztályjellegére sem. Különösen gyengének látszik Dewey nézeteinek bírálata. Nem *leplezi le kellő* mértékben Deweyt, mint a jelenkori imperialista burzsoázia képviselőjét. Miután helytelenül értékeli az iskolai élettel való kapcsolatának biztosítására irányuló követelést, a gyermek kezdeményezési jogára stb. irányuló követeléseket, melyeket Dewey elsősorban demagógiai célokból támasztott, a tankönyv szerzője nem emeli ki Dewey nevelési rendszerének osztályjellegét és meg nem érdemelt jó tulajdonságokat ír javára, pedig kíméletlenül le

kellene lepleznie a tudománynak és demokráciának ezt a legrosszabb ellenségét és egyben egész demagógiáját is, amellyel a reakció érdekeit szolgálja.“ A szerző nem fordít elég figyelmet az amerikai, angliai és franciaországi iskolaügy megvilágításánál ezeknek az országoknak gymnasiumainak és iskoláinak. „E nélkül pedig nem lehetséges a kapitalista országok iskolapolitikáját és iskolai gyakorlatát minden oldalról bemutatni és meggyőzően bebizonyítani e gyakorlat és politika osztályalapjait.“ A tankönyvben helyet kap a burzsoá neveléstudomány egyes képviselőinek idealizált beállítása. Nincs kihangsúlyozva a polgári humanizmus korlátozottsága és a szocialista humanizmushoz viszonyított gyökeres különbsége, hogy milyen távol álltak képviselői a néptől és milyen távol álltak tőlük azok a humanista elvek, amelyeket a szocialista rendszer a gyakorlatban megvalósít. Hiányzik a tankönyvből annak a befolyásnak megfelelő konkrét kimutatása, amelyet Marx és Engels tanai a nevelésre és a neveléstudomány elméletének további fejlődésére gyakoroltak.

Más professzoroknál, mint Rjeznik, Ganelin, Golant, vagy Rubinstein munkáiban a kommunista társadalom építésének célkitűzéseivel, a marxista-leninista világnézettel összeférhetetlen kozmopolita szemléletet találkozzunk.

A kommunista társadalom építése alapvetően meghatározza a nevelés célját, eszményét, feladatait, sőt módszerét. A magántulajdon eltörlésével, a társadalmi életfeltételek megváltoztatásával, a kizsákmányolás megszüntetésével, a munkához való új viszonyulással, a burzsoá ideológia mérgező hatása elleni harccal, a proletár erkölcsiség továbbfejlődéseként a szocialista erkölcs alakult ki. A szocialista erkölcs mindenek előtt a Párt tömegeket forradalmasító hatalmas ereje, magas eszmeisége, vezetése következtében új embert formált, a szocialista ember típusát. A kommunista társadalom építése még magasabb követelményekkel lép fel az emberrel szemben, olyan embert kíván, akinek tudatából ki vannak űzve a kapitalista maradványok. A legmagasabbfokú társadalom, a kommunizmus építése a magasfokú erkölcsiséggel és eszmeiséggel bíró embertípus kinevelését követeli, olyan emberét, aki képes a kommunizmus felépítését megvalósítani. Éppen ezért különös hangsúlyt kap a kommunizmust építő társadalomban, a Szovjetunióban a nevelés, éppen ezért fokozott éberséggel vigyáznak a külföldi burzsoá kultúra befolyásának kiküszöbölésére, a burzsoá szokások és ideológia behatása elleni harcra és ugyanakkor a nemzeti és proletár hagyományok, a nemzetközi proletariátus kultúrájának ápolására. Az imperializmusnak szálláscsinálója, mérgezett fegyvere a leigázott népek lelki szétzillesztésének eszköze, a nemzeti függetlenség, hazaszeretet és kultúra meggyalázása a kozmopolitizmus áramlata. Kifejezője a nemzetközi burzsoá piac kiterjesztésére való törekvésnek, a kapitalista világgazdaság létrehozásának. Nem más, mint a leigázás előkészítése. Mint kizárólag exportra készült dömping áru, az otthoni piacon nem igen látható, otthoni használatra a sovinizmus mérge szolgál, amely kitűnően szolgálja a más nemzetekkel való összeférhetetlenséget, más nemzetek leigázásának előkészítését. Kozmopolitizmus-sovinizmus egy-ugyanazon gazdasági, társadalmi, politikai, ideológiai rendszer egymást feltételező

két oldala, a szocialista internacionalizmus és patriotizmus kibékíthetetlen ellentéte. A kozmopolitizmus eszméi ennek ellenére befurakodtak a filozófiába és a pedagógia területén kívül más tudományágakba is. „A kozmopolitizmus feltűnése a pedagógiai tudományokban, a burzsoá pedagógiai elméletek előtt való szolgálai megalázkodás feltétlenül zavarólag hatna a fejlődő nemzedék helyes nevelésére, akadályozná az igazi marxista-leninista alapon álló nevelés-tanítási tudomány megteremtését.” (Szovjetszkaja Pedagógika, 4. sz.)

A neveléstudományban a gyökértelen kozmopolitizmus legkirívóbb képviselője *Rjeznik J. B.* professzor „A tanulás folyamatának elmélete és gyakorlata” c. doktori értekezése. Ebben a munkájában sok erősen reakciós szellemű burzsoá pedagógus kijelentéseit minden „megjegyzés nélkül közli”. „Bőséges idézetet ad Platon, Quintilianus, Rotterdami Erasmus, Comenius, Locke, Helvetius, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Hall, Stanley és mások műveiből”, ugyanakkor alig foglalkozik a Szovjet haza pedagógusaival, meg sem említi Herzen, Dobroljubov, Csernisevskij nevét, noha az orosz felvilágosodás eszméinek képviselői helyesebben oldották meg az átöröklés, a környezet és a nevelés kérdésének szerepét, mint a nyugatiak ugyanebben az időben.

A kozmopolitizmus fellépése a pedagógiában különösen abban nyilvánul meg, hogy a marxista pedagógiát úgy tüntetik fel, mint a burzsoá eszmék egyenes leszármazottját. Ennek az „egységes áramlat” elméletének neves terjesztője *Szvadkovszkij*. Azt bizonyítja, hogy a „mult idők minden pedagógusa hozzájárult kincseivel a neveléstudomány kifejlődéséhez és a szovjet pedagógiának ezt az örökséget csak magáévá kellett tennie”. Objektívista módon értékeli például Locke pedagógiai rendszerét, valamint a kapitalizmus védőjének, Spencernek, továbbá az amerikai imperialisták érdekeinek védelmében harcoló Dewey-nak pedagógiai rendszerét is.

Hasonlóan veszedelmes elmélet terjesztője *Szkatkin N. N.*, aki „A pedagógia tudománya a kommunista nevelés jelenlegi feladatainak színvonalán” c. vezércikkében azt állítja, hogy az osztálytársadalomban „egyetemes, egységes, nemzetközi tudomány” létezik. „Nyilvánvaló, hogy ilyen állításnak semmi köze a marxi-lenini elmülethez. A tudományban állandóan folyik a haladó és reakciós erők küzdelme s ez a harc visszatükröződése a társadalomban folyó osztályharcnak.”

A kozmopolitizmus a neveléstudomány történetének területét sem hagyta érintetlenül. Mint objektívizmus élesen nyilatkozik meg *Ganelin S. J.* és *Golant E. J.* segédkönyvében a pedagógia történetéhez. Ez a könyv „megszépíti a burzsoá pedagógusok — Herbart, Fröbel, Spencer, Dewey és mások — reakciós eszméit és objektívista módon fejtegeti a külföldi reakciós pedagógusok nevelési elméleteit. Ugyanakkor azonban a könyv szerzői nem tartották érdemesnek megemlékezni olyan kiváló pedagógusok rendszeréről, mint Krupszkaja N. K. és Makarenko A. Sz.” Az amerikai iskolákról viszont annál nagyobb lelkesedéssel emlékeznek meg és az amerikai iskolákban használatos módszertani eljárások egész sorát ajánlják meghonosításra.

Az objektivizmus és kozmopolitizmus mérge még ennél is jobban megfertőzte a pszichológia területét. A szolgai megalázkodás a nyugati kultúra és tudomány előtt gátolta a kritikai szellem felébresztését. Ennek tudható be, hogy a kozmopolitizmus egyik legveszélyesebb terjesztője *Rubinstein Sz. L.* professzor igen hosszú ideig nem kapott kritikát. Működéséről legutóbbi időben azonban igen alapos kritikát mond *Plotnyikov P. J.*, a neveléstudomány kandidátusa, a Szovjetszkaja Pedagógika 1949. évi 4. számában, „Meg kell tisztítani a szovjet pszichológiát a gyökértelen kozmopolitizmustól” c. cikkében. *Plotnyikov* rámutat erre, hogy *Rubinstein* nem tesz eleget annak a feladatnak, ami minden szovjet pszichológus feladata, hogy minden tudományos munkában következetesen, kíméletlenül és teljesen leleplezze a nyugateurópai pszichológia és annak tekintélyei előtt való meghódolást és küzdenie kell olyan visszataszító jelenségek ellen, mint a gyökértelen kozmopolitizmus fellépése a tudományban. A szovjet pszichológiának a szovjet szocialista gyakorlat következményének kell lennie, annak szükségleteit kell kielégítenie és meg kell mutatnia azt a konkrét történelmi helyzetet, melynek feltevélei mellett folyik a szovjet ember pszichéjének átalakítása. Ezzel szemben *Rubinstein* művei, különösen „A pszichológia fejlődésének története a Szovjetunióban” és „Az általános pszichológia alapjai” c. munkája a kozmopolitizmus és objektivizmus szellemében vannak megírva. „Hasonszerű a nyugati kultúra előtt, megrágalmazza, lebecsüli a Szovjetunió pszichológiájának nagyjait. Az egész világon megbecsülést és annyi dícsőséget szerzett *Pavlov*ot egy szintre helyezi a haladásellenes, reakciós *Thorndike*-kal.” Megrágalmazza *Herzent*, *Belinszkijt*, *Dobroljubovot* és *Radiscevet*, akinek az újszülött gyermek lelkivilágára vonatkozóan zseniális meglátásai voltak. Úgy beszél a legnagyobb orosz tudósokról, akik egyedülálló felfedezéseikkel új utat nyitottak a pszichológiában, mint a nyugat eszméinek átadóiról és közvetítőiről Oroszországban.

Ezen súlyos hibáknak forrása az osztályonkívüliség, az osztályfeletti-ség antimarxista szemlélete, ami szintén megtalálható *Rubinstein*nál. *Rubinstein* az emberről nem mint térben, időben, történelmi korszakban elhelyezett társadalmi viszonyoktól meghatározott emberről beszél, hanem mindettől elvonatkoztatva az emberről általában, az absztrakt emberről, a biológiai emberről szól. Ez a társadalmonkívüli szemlélet teszi lehetővé az egyenlőség jelének tételét az osztálytársadalom embere és a kommunista társadalmat építő ember közé, és ez magyarázza meg, hogy könyvében „még a „Tehetség” c. fejezetben sem szól egy szót sem, a fasiszta pszichológiáról, noha itt lehetetlen nem beszélni erről.” „A fejtegetések általános-emberi, osztályfeletti és pártfeletti jellege a tudomány kozmopolita kezelése — ez *Rubinstein* hibás módszere.” Ezek a hibák még a könyvei nyelvében is visszatükröződnek. Az orosz nyelv pompáját, élénkségét, erejét, tömörségét sutbadobva a nyugati skolasztika száraz és élvezhetetlen nyelvét használja és ezt megtéezi az idegen szavak olyan zsúfolt használatával, amely érthetlenné teszi és megátolja, hogy tömegekre hatni tudjon.

Ugyancsak alapos kritikában részesült *Kairov* professzor szerkesztésében megjelent „Pedagógia. Tankönyv, a pedagógiai főiskolák és

egyetemek számára" c. kiadvány. A vitát, mely ez év februárjában és márciusában ment végbe, maga az O. Sz. F. Sz. K. Neveléstudományi Akadémiájának elméleti és történeti kérdésekkel foglalkozó intézete rendezte.

A könyv legnagyobb fogyatékosága, hogy hiányzik belőle a szovjet tudomány támadó harci szelleme, nem mozgósít az ellenséges ideológiák elleni harcra, azok elvi bírálatát nem adja és nem leplezi le őket. Nem állítja kellő élességgel szembe a pedagógia tételeit az ellenséges burzsoá pedagógiával. A könyvnek meg kellett volna mutatnia „az egyedül tudományos marxista-leninista metodológiára alapuló szovjet pedagógia elvi különbségét a burzsoával szemben”. Meg kellett volna mutatnia, hogy hogyan oldja meg a burzsoá és hogyan a szocialista pedagógia a különböző problémákat. Ilyenek pl. „az értelmi nevelés feladatai, a tanítás nevelő jellege, a tanítás folyamata, a szemléletesség elve és a tudatosság elve a tanításban, a képzés tartalma, az anyag kiválasztásának elve a tantárgy számára, a tanulói munka megszervezése, az ismeretek ellenőrzése és értékelése, a harc az eredménytelenség ellen, az átöröklés kérdései stb.” „Ha a legfontosabb kérdések vizsgálatában a tankönyv szerzői rendszeresen bemutatnák és összehasonlítnák a mi pedagógiánkat és a burzsoá pedagógiát, feltárnák a burzsoá pedagógia idealisztikus metafizikai gyökereit, megmutatnák annak reakciós lényegét és ugyanakkor megmutatnák a szovjet pedagógia dialektikus, materialisztikus eljárását a pedagógiai kérdések beállításánál és megoldásánál, akkor az jelentősen nagyobb mértékben nevelné hallgatóinak gondolkodását.” (Poznanszky N. F. prof. felszólalása.)

A tankönyv szerzői, még olyan jelentős kérdésnél sem adják meg az osztályelemzést, mint a munkára való nevelés kérdésében és itt is elkerülik a szembeállítását a burzsoá reakciós munkaelméletekkel. Nem ad választ a könyv a kommunista ember nevelésének alapvető kérdéseire sem, nem oldja meg a kommunista erkölcsi nevelés problémáit sem, pedig ehhez a kiinduló alapokat Lenin és Sztálin tanításai, Makarenko, Kalinin, Krupszkaja feldolgozott tapasztalatai megadják. Igen nagy hibája még a könyvnek, hogy nem vette figyelembe a pedagógusok, az iskolai élet tapasztalatát, elszakadt a gyakorlati élettől. „A tankönyv szerzői nem használták fel a Párt Központi Bizottságának útmutatásait sem és nem győzték le teljesen a burzsoá pedagógiai elméletek reakciós befolyását sem.” (Zikajev J. V. felszólalása.) E hibák forrásai: „a) a kutatómunka dialektikus materialista módszerének, a szerzői munkaközösség által való gyenge elsajátítása, b) a tudományos kutatómunka elégtelen kifejlesztése a pedagógia területén és elszakadása az iskolától, c) a kérdések sorának kidolgozatlansága” mondotta Rivesz Sz. M. professzor a szerzői munkaközösség egyik tagja — válaszában.

Ezeket a hibákat csak termékeny viták megrendezésével, a viták eredményeinek feldolgozásaival és a *kritikának olyan éles alkalmazásával* lehetett feltárni és kijavítani, mint a fenti példákon láttuk. A vitának és eredményeiknek a szovjet tudományos élet fejlődését előmozdításán túlmenő jelentőségük van. A problémák nagyrészt olyanok, amik a szocializmus útjára lépő népi demokráciák, így Magyarország életében

is napirenden vannak. Ezeknek megoldásához segít minket a Szovjetunió tapasztalata és támogatása. Ezek a tapasztalatok arra mutatnak, hogy a fenti problémákat feltárni és megoldani csak élénk kritikai élet segítségével, a marxista világszemlélet alkalmazásával, a marxizmus tanításai-val, a pedagógiai gyakorlat és elmélet szoros összekapcsolásával, a pedagógusok tapasztalatainak feldolgozásával, a szovjet pedagógia elméleti és gyakorlati eredményeinek felhasználásával, a magyar haladó pedagógia eredményeinek feldolgozásával, a haladó eszmék fejlesztésével, a mult reakciós elméleteinek kritikai felszámolásával, a pedagógiai kutatómunka intenzívvé tételével lehet. A magyar pedagógia csak ezen az úton tudja teljesíteni azt a megtisztelő feladatot, amely a Magyar Dolgozók Pártjának vezetésével épülő szocialista társadalmunkban reá hárul, amely feladat nem kisebb, mint hogy megteremtse a szocialista társadalom magas erkölcsiségű, politikai, eszmei képzettségű, harcoss humanista emberének kineveléséhez a pedagógia elméletét és gyakorlatát.

Göndör Tibor

ÖSSZEFOGLALÁS

РЕЗЮМЕ

Дердь Маркош: Пятилетний план в школьном преподавании, в частности в географии.

Плановое хозяйство и капитализм являются непримиримыми системами хозяйственной жизни. Плановое хозяйство представляет собой систему хозяйственной жизни характерную для социализма. Оно определяет все существенные операции в области производства и распределения продукции, организует всю хозяйственную и тем самым также и общественную жизнь. Всякое стремление капиталистических стран создать плановое хозяйство неизбежно кончается неудачей, как например французский так называемый план Монэ оказался позорным промахом. Пятилетний план превратит Венгрию в промышленную страну с развитым сельским хозяйством и положит основы социализма. Поэтому в преподавании необходимо покончить порядком выдвигающим постоянно сельское хозяйство. Результаты пятилетнего плана переменят всю систему преподавания географии, так как изменится характер окрестности Боршод, Мишкольц, Бараня, Дьер, Вертеш и Баконь, а также окрестность Зала, области за Тисой и между реками Дунай и Тиса — постройкой новых промышленных городов, устройством комбинатов, изменением флоры и приспособлением для Венгрии незнакомых до сих пор растений. Появляются новые пути, новые орошенные и обрабатываемые земли, новые леса.

Буржуазная география оперировала понятием географических единиц созданных на основании физическо-географических признаков. Она замолчала общественную связь территориально пространственных явлений, их функции и движение. Мировоззрение диалектического материализма дает нам возможность видеть страну, окрестность, пространство в движении и изменениях. Никогда до сих пор в истории Венгрии наружный вид страны и связь отдельных областей не менялись так быстро, так сознательно и планомерно, как они изменяются в период пятилетнего плана.

Конкретное, основательное и глубокое изложение пятилетнего плана в преподавании географии делает сознательным для каждого учащегося страны факт, что социалистическое плановое хозяйство проявляет свое влияние на всей территории страны и во всех явлениях человеческой жизни. Оно делает сознательным, что человек не находится в зависимости от диких сил природы и под принудительным влиянием похожих на последние производственных сил, а при помощи планового хозяйства подчиняет себе природу.

Янош Равац: Причины постепенной убыли.

Продолжение статьи появившейся в первом номере, „Венгерской Педагоги“, которое занимается исследованием постоянных причин постепенной убыли. В своей статье автор подчеркивает, что главными причинами убыли детей рабочих и бедных крестьян являются большие потери годов получающиеся вследствие частого повторения классов, несвоевременной записи в школу и войны.

Автор ставит перед собой задачу: исследовать какую роль в постепенной убыли играют материальные и экономические условия, заработок родителей, число братьев и сестер, снабжение учебниками и учебными пособиями, а также потери годов из пропущения уроков.

Материал протоколов ясно показывает, что в этом отношении наряду с улучшением материальных условий, общего благосостояния и увеличением политической сознательности родителей, происходит серьезное развитие. Политическая сознательность преодолевает некоторые оставшиеся еще материальные трудности и пренебрежение по отношению школьного образования среди рабочих и крестьян, которых фашистский режим Хорти оставил без образования. Серьезная роль ожидает руководителей школьного дела, Профсоюз Педагогов и преподавателей общих школ в области тяжелой борьбы против постепенной убыли. Могучим протектором этой борьбы является Партия, которая преодолевая столь многих трудностей обеспечивает успех и в этой области.

Ласло Фелкан: Борьба клерикальной реакции против закона 1868 года о народном образовании.

Вопрос о национализации школ в Венгрии не поднимался первый раз в народно-демократической стране в 1948 году. Требование „единого национального училища“ встречается уже среди требований буржуазных реформаторов в 1848 году. Эту мысль признали за свою Лайош Кошут и Йожеф Этвеш. Этвеш представил парламенту 1868 года проект закона о народном образовании, который громче всех оспаривался церковью и ее союзником, феодальной реакцией, которые считали его „первым шагом по направлению к коммунизму“.

История показывает, что клерикальная реакция является четырехвековым врагом венгерского народа и национальной независимости.

Этвеш, которому в 1848 году не удалось добиться результатов, в 1868 году опять представляет законопроект, который однако носит отпечаток компромисса 67-го года. Он хочет мирно содействовать с церковью. Этот путь однако является непроходимым. Для обсуждения проекта парламент выделяет комиссию народного образования, которая образом характерным для 1868 года считает необходимым послушать мнение церкви. И здесь церковь показывает свое действительное лицо, когда ставится отрицательно к снабжению одеждой детей нуждающихся помощи, возможности улучшения положения учителей или бесплатности обучения и налогов на дворня в интересах развития школьного дела, и т. д.

Законопроект мог попасть в парламент только измененным и со строгой защитой прав церкви, однако несмотря на это его так просто не приняли. В этом прении прогрессивные политики ведут борьбу против реакционных элементов, однако их прогрессивные предложения замолчены и проект попадает в палату магнатов измененным. Здесь опять имеет место борьба прогрессивных сил и реакционных представителей церкви. Церковь делает всяческие попытки, чтобы отклонить законопроект и/или изменить его. Несмотря на это проект все-таки принят и 5 го декабря в последний момент перед распуском палаты дано указание провозгласить закон утвержденный королем.

Ласло Фараго: Падение коалиционной педагогической науки.

Главнейшей задачей венгерской педагогики является выработать свою революционную теорию и практику марксизма-ленинизма, чтобы стать способными справиться с воспитанием нового социалистического человека.

Этой задаче венгерская педагогика еще далеко не удовлетворяет, даже находится только в начале своей работы. Именно по этому является необходимой

критическая разработка педагогических произведений вышедших в период между двумя мировыми войнами и после освобождения. С целью удовлетворить этому заланию Ласло Фараго критикует свои произведения появившиеся после освобождения, чтобы выявить в них следы пережитков буржуазной педагогики.

В отдельных своих трудах Л. Фараго выступал сторонником среднего, так называемого „коалиционного“ направления: он не осознал разницы между тактикой, которой народная демократия руководствовалась в своей экономической и политической борьбе с одной стороны, — и теорией руководящей этой борьбой с другой. В результате этого школьная реформа 1944 года в Англии приравновывалась им в качестве достижения прогрессивных сил, не осознавши того, что это постановление ничем не изменила фактической эксплуатации, а наоборот, делает ее постоянным. Этим он не узнал классовой борьбы. (Школа и общество в демократической политике воспитания в Англии, 1946. Будапешт.)

Он тяжело ошибся в том, что в отношении союзников нажитых нами в процессе политической борьбы, или нейтрализованных противников можно пойти на уступки также в области идеологии. Тем самым он отказался от дисциплины необходимой для отстояния последовательной революционной борьбы. Это характерно для его произведения изданного в 1949 г. под заглавием „Вопросы нового воспитания“ в создании которого он участвовал соавтором. Эта книга написана для профессиональных курсов учителей. Фараго считал, что для учителей воспитанных в феодальном, клерикальном духе достижение высоты буржуазной идеологии представляет собой известную степень развития и пока нельзя от них требовать больше. Этим он превратился в глашатай прошлой, буржуазной педагогики космополитического характера.

Имре Сиклан: Вопросы нового воспитания.

Автор статьи критикует книгу Фараго-Ким: „Вопросы нового воспитания“ изд. Университетской Типографией в г. Будапешт 1949 г, в частности часть упомянутой книги от Ласло Фараго. Недостатки книги: в конечном счете недостатки сводятся к факту, что автор занялся темой не с точки зрения партийности, а на основании „научного объективизма“. В книге встречается целый ряд идеалистическо-формалистических, антимарксистских высказаний. Поэтому книга, несмотря на то, что она представляет собой труд с марксистскими претензиями, все-таки не может быть предназначена для того, чтобы помочь новому поколению наших педагогов в формировании нового, социалистического человека.

Дердь Михаил Вайда: Обращение Н. К. Крупской к венгерским воспитателям.

Важным событием венгерской педагогической жизни является издание избранных педагогических статей Надежды Константиновны Крупской на венгерском языке.

Вся жизнь и деятельность Н. К. Крупской стояла под руководством Большевицкой Партии на верной службе русскому народу и всему прогрессивному человечеству.

Как педагог она особенно выделяется освещением проблем политехнического воспитания, относительно которых в ее сборнике посвящен ряд статей первоочередной важности.

В научной деятельности Н. К. Крупской центральное место занимает и другая важная проблема — вопрос о коллективном воспитании. Сборник ее статей составляет чрезвычайно полезный и важный компендий педагогических знаний для практикующих воспитателей, педагогов-теоретиков и будущих воспитателей.

Тибор Гендер: Борьба против влияния буржуазной идеологии в советской педагогике.

На основании четвертого и пятого номеров „Советской Педагогики“ автор знакомит читателей с борьбой против влияния буржуазной идеологии в области педагогики, разгоревшейся в Советском Союзе вслед за критикой Жданова.

RESUMÉS

György Markos: Le plan quinquennal dans l'instruction scolaire, sous le rapport de la géographie.

L'économie planifiée et le capitalisme sont deux systèmes incompatibles. L'économie planifiée est le système économique spécial du socialisme, système qui règle toutes les phases essentielles de la production et de la répartition et, par cela même, régularise toute la vie économique et sociale. Chaque effort de planification tenté par les États capitalistes est nécessairement voué à l'échec, ainsi a échoué aussi le plan français dit „plan Monet“. Par le plan quinquennal la Hongrie deviendra un pays industriel, disposant d'une agriculture avancée, pays où seront déjà posées les bases du socialisme. Il faut donc en finir avec la manière d'instruction qui met constamment l'agriculture au premier plan. Les résultats du plan quinquennal, tout en changeant le caractère des régions de Borsod, Miskolc, Baranya, Győr, Vértés, Bakony, Zala, des régions au delà de la Tisza, ainsi que les contrées entre la Tisza et le Danube, changeront en même temps tout notre enseignement de géographie. De nouvelles villes industrielles, des usines coordonnées seront créées, et même la végétation changera complètement par l'acclimatation de plantes, dont la culture était inconnue jusque-là en Hongrie. De nouvelles routes, de nouveaux territoires irrigués, arables, de nouvelles forêts seront créés.

La géographie bourgeoise, ayant opéré avec la notion de l'unité topographique construite sur la base des connaissances physiques-géographiques, avait négligé les rapports sociaux qu'ont entre elles les phénomènes de territoire et d'espace, ainsi que leur fonctions et leur mouvement. C'est la conception du monde du matérialisme dialectique qui, seul, permet de considérer dans leur mouvement et leur changement le paysage, l'espace et les régions différentes. L'aspect extérieur du pays et les relations de certains territoires n'ont jamais changé en Hongrie d'une façon aussi rapide, consciente et systématique, qu'ils ne changeront au cours du plan quinquennal.

L'exposé approfondi et concret du plan quinquennal dans notre enseignement géographique rendra conscient dans tous les élèves du pays les effets énormes que l'économie planifiée socialiste produira sur chaque territoire du pays, sur toutes les manifestations de la vie humaine. Il rend aussi conscient que l'homme n'est plus dominé par les forces féroces de la nature, ni par la contrainte sociale des moyens de production, mais qu'il pourra au contraire, avec l'aide de l'économie planifiée, maîtriser les forces de la nature.

János Ravasz: Les causes de l'émiettement. (Diminution du nombre des élèves.)

Cet article constitue la suite de celui paru dans le numéro 1. de la „Magyar Pedagógia“ (Pédagogie Hongroise), contenant l'examen des causes plus constantes de l'émiettement. Dans son article l'auteur démontre que la cause principale de l'émiettement des enfants ouvriers et paysans se trouve

dans le grand nombre des pertes d'années provenant des répétitions de classes et des retards de l'entrée à l'école.

Il examine, comment l'émiettement peut être influencé par la situation économique des parents, les circonstances de travail et de salaire, le nombre des frères et des sœurs, ainsi que par la grandeur de la famille, la provision des livres et fournitures scolaires et les pertes d'années provenant des absences.

Les comptes-rendus montrent clairement que par suite de l'amélioration de la situation économique, l'augmentation du bien-être général et une plus grande conscience politique des parents, un progrès considérable s'est produit sur ce terrain. La conscience politique grandissante surmonte les difficultés économiques éventuelles ainsi que la dépréciation qu'avaient pour la culture, sous le régime fasciste de Horthy, les ouvriers et les paysans, laissés incultivés.

La plan quinquennal supprimera entièrement l'émiettement par l'établissement de nouvelles écoles, de foyers d'étudiants, de salles d'étude, de garderies d'enfants et l'extension des bourses d'études aussi bien que par l'amélioration des moyens de communication, par l'augmentation importante du niveau de vie générale et par l'accroissement du nombre des coopératives agricoles de production. L'administration de l'enseignement, le Syndicat des Pédagogues Hongrois, les éducateurs des écoles générales auront naturellement aussi de graves tâches à résoudre. C'est le Parti qui est leur soutien puissant dans cette lutte, le Parti qui, en surmontant superbement les difficultés économiques, assure la victoire aussi sur ce terrain difficile.

László Felkai: La lutte de la réaction cléricale contre la loi de l'année 1868 concernant l'instruction populaire.

Ce n'est pas en 1948, dans la démocratie populaire que le problème de la nationalisation des écoles fut posé pour la première fois en Hongrie. La création de „l'école nationale uniforme“ a figuré parmi les revendications bourgeoises réformistes de l'année 1848. Lajos Kossuth, József Eötvös sont partisans de cette idée. Le projet de loi fut présenté à l'Assemblée Nationale par Eötvös. Ce projet fut surtout attaqué par l'église et la réaction féodale, son allié. Ils sont d'avis que c'est „le premier pas vers le communisme.“

L'histoire prouve que la réaction cléricale est l'ennemi du peuple hongrois et de l'indépendance nationale depuis quatre siècles.

Eötvös n'ayant pas réussi à obtenir des résultats en 1848, a présenté un nouveau projet en 1868; ce projet porte les traces du compromis de 1867. Il veut collaborer avec l'église en paix. Mais ce chemin était impraticable. L'Assemblée Nationale a délégué un Comité d'instruction publique, pour discuter son projet. Il est caractéristique pour 1868, que le Comité trouve qu'il est nécessaire d'interpeller l'église également. Ici l'église montre sa vraie figure en prenant parti contre l'action de pourvoir les enfants nécessiteux de vêtements, d'améliorer la situation des instituteurs, contre la gratuité de l'enseignement, la taxation des propriétaires fonciers en faveur du développement de la situation scolaire, etc. Le projet de loi ne put être présenté à la chambre qu'avec des amendements et l'affermissement des droits de l'église, même de cette façon l'acceptation de la loi ne fut pas facile. Dans ce débat les politiciens progressistes luttèrent contre les éléments réactionnaires, mais les propositions progressistes se perdèrent et le projet de loi fut présenté à la chambre des pairs avec des compromis d'amendement. Ici, une nouvelle lutte se dégage entre les représentants du progrès et ceux de l'église, et l'église fait des efforts pour faire rejeter ou modifier la loi. Malgré ceci, on a réussi à faire accepter la loi et le 5 décembre, le dernier moment avant de dissoudre la chambre, on ordonne la promulgation de la loi sanctionnée.

László Faragó: La chute de la pédagogie de coalition.

Le devoir principal de la pédagogie hongroise est de former sa propre théorie et pratique marxiste-leniniste, pour être apte à l'éducation de l'homme socialiste.

La pédagogie hongroise est loin d'avoir accompli ce devoir, au contraire, elle n'en est qu'au commencement. Il faut donc traiter les ouvrages pédagogiques, parus entre les deux guerres mondiales et après la libération, par la méthode critique du marxisme-leninisme. M. L. Faragó, voulant accomplir cette tâche, examine ses ouvrages parus après la libération pour y montrer les traces de la pédagogie bourgeoise. Il était élevé, d'une part par l'école allemande des sciences morales (Dilthey, Spranger), d'autre part par les sociologues bourgeois (Scheler, Mannheim) et l'objectiviste Jung; c'est ainsi qu'il est parvenu au psychologisme et au sociologisme, c'est-à-dire au relativisme bourgeois, projection caractéristique de la crise du capitalisme pourrissant dans le domaine de la pensée. Faragó n'a pas soumis ces tendances à une critique sévère dans ses ouvrages écrits après la libération, bien qu'il se soit efforcé de traiter certains domaines de la pédagogie avec la méthode marxiste. Pourtant cette critique se meut à la surface, elle ne prend pas pour base une profonde érudition idéologique et elle n'est pas conséquente. Il suit une ligne de coalition, un soi-disant chemin de milieu, il croit que la tactique suivie au cours des combats économiques et politiques soit identique à la théorie dirigeant le combat. Il ne reconnaît pas l'essentiel de la démocratie populaire. Une des conséquences de cette erreur fut qu'il salua la réforme scolaire anglaise de l'année 1944 comme la conquête des forces progressives et ne reconnut pas que cet ordre ne changea rien au fait de l'exploitation, au contraire, il la stabilisa. Ce fut la méconnaissance de la lutte des classes.

Il tombe dans la grave erreur qu'on puisse faire des concessions à nos alliés gagnés au cours des combats politiques ou à nos ennemis neutralisés dans le domaine de l'idéologie. Ainsi il renonce à l'arme du combat conséquent, révolutionnaire. Voilà ce qui caractérise son ouvrage intitulé „Les problèmes de l'éducation nouvelle“, publié en 1949, dont il fut collaborateur. Ce livre fut préparé pour les cours spécialisés. M. Faragó croit que ce livre favorise le développement des instituteurs élevés dans l'esprit feudo-clérical, et qu'on ne puisse exiger plus, pour le moment, que de les faire parvenir au degré de l'idéologie bourgeoise. C'est ainsi qu'il devient le porte-parole du passé, de la pédagogie bourgeoise ayant un caractère cosmopolite. L'auteur ne s'engage donc pas dans la critique des détails, mais il rejette tout son ouvrage en le déclarant inutile. En même temps il tire les enseignements suivants dans son autocritique:

1. La Hongrie est l'État de la classe ouvrière et des paysans travailleurs mais son combat est loin d'être achevé. L'ennemi de classe n'est pas entièrement anéanti. Le combat révolutionnaire doit être dirigé par la théorie d'avant-garde, c'est le marxisme-leninisme. Il faut donc purifier la théorie de la pédagogie des rudiments bourgeois, de la fausse objectivité, de la contemplation cosmopolite, des débris destructifs de la pédagogie libérale qui traite l'éducation au point de vue de l'enfant.

2. Le cosmopolitisme n'est que l'hommage rendu à la supériorité présumée de l'idéologie bourgeoise, il n'est que la sous-estimation des résultats du socialisme c'est-à-dire la négation de la supériorité de la société socialiste. Étudions et faisons la connaissance des résultats de la science d'avant-garde soviétique, autrement on ne peut pas parler d'éducation socialiste. Que la pédagogie hongroise soit nationale dans sa forme, socialiste dans son contenu.

3. Le devoir principal des hommes de science est la vigilance idéologique. Vigilance sur la pureté de la théorie, vigilance contre la pénétration de l'idéologie hostile dans nos rangs, voilà le premier devoir de parti, devoir scientifique et patriotique.

Imre Sziklai: Les questions de l'éducation nouvelle.

L'auteur critique la partie écrite par László Faragó du livre de Faragó—Kiss intitulé „Les problèmes de l'éducation nouvelle“ Budapest, Egyetemi Nyomda (Imprimerie Universitaire) 1949. En dernière analyse, les fautes du livre proviennent du fait que l'auteur traite son sujet sans parti pris, du point de vue de „l'objectivité scientifique“, et, ainsi son oeuvre contient beaucoup de constatations idéalistes, formalistes et antimarxistes. Malgré ses prétentions marxistes, ce livre n'est donc pas apte à aider nos futurs pédagogues dans la formation de l'homme socialiste.

György Mihály Vajda: Kroupskaia parle aux pédagogues hongrois.

La collection des études pédagogiques, choisies de Nadieja Konstantinova Krupskaya, parue en langue hongroise est un événement important dans la vie de la pédagogie hongroise.

Krupskaya était la compagne de travail la plus proche de Lénine, en même temps elle était la pédagogue dirigeante de l'Union Soviétique. Dans son développement scientifique elle a subi toutes les phases qui caractérisent l'histoire de la pédagogie de l'Union Soviétique, l'histoire du développement de la pédagogie socialiste.

La vie et le travail de Krupskaya, sous la direction du Parti Bolchévique, avait été le service fidèle du peuple russe et de toute l'humanité progressive.

Comme pédagogue, elle se distingue par l'élucidation des problèmes de l'éducation polytechnique, concernant lesquels nous trouvons dans son livre plusieurs articles de toute première importance.

L'autre grand problème de l'éducation socialiste, l'éducation collective, occupe également une place centrale dans l'oeuvre de Krupskaya. Comme un des fondateurs et des dirigeants de l'organisation des pionniers, Krupskaya a fait un travail énorme dans le domaine de la littérature aussi bien que dans le domaine de la pratique.

Les pédagogues hongrois profiteront extraordinairement des études méthodologiques de Krupskaya. Dans ses études, elle décrit l'enseignement de quelques sujets, dans l'esprit du matérialisme dialectique et historique.

C'est pourquoi les éducateurs pratiques, les théoriciens de la pédagogie et les éducations future utiliseront son livre, comme le rassemblement le plus important de tout ce qu'il leur faut savoir.

Tibor Göndör: La lutte contre l'influence de l'idéologie bourgeoise, dans la pédagogie soviétique.

L'article rend compte du débat qui s'est engagé sur le terrain de la pédagogie, après l'allocation de Jdanov, sur la base du No. 5. 1948. de la périodique intitulée „Sovietskaya Pedagogika“. Il fait connaître le livre intitulé „Histoire de la Pédagogie“ par professeur I. N. Medinsky, „Le Processus de l'Etude“, I. B. Rieznic, une dissertation de doctorat intitulée „Théorie et Pratique“ et les critiques des professeurs S. I. Ganeline, Skatkine, et E. J. Golant. Basé sur le No. 4. de la „Sovietskaya Pedagogika“, il fait aussi connaître les critiques du professeur Rubinstein et du professeur Kaïrov.

A kiadásért felelős: A Tudományos Folyóiratkiadó N. V. vezérigazgatója

199/52.279. — Egyetemi Nyomda NV. (F.: Tirai Richárd.)



СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Дердь Маркош: Пятилетний план в школьном преподавании, в частности в географии.....	1
Янош Равас: Причины постепенной убыли	15
Ласло Фелькаи: Борьба клерикальной реакции против закона 1868 года о народном образовании.....	47
Ласло Фараго: Падение коалиционной педагогической науки.....	66
Имре Сиклаи: Вопросы нового воспитания.....	77
Михай Вайда: Обращение Н. К. Крушской к венгерским воспитателям	88
Тибор Гендер: Борьба против влияния буржуазной идеологии в советской педагогии.....	98

SOMMAIRE

	P.
<i>György Markos</i> : Le plan quinquennal dans l'instruction scolaire, sous le rapport de la géographie	1
<i>János Ravasz</i> : Les causes de l'émiettement. (Diminution du nombre des élèves)	15
<i>László Felkai</i> : La lutte de la réaction cléricale contre la loi de l'année 1868 concernant l'instruction populaire	47
<i>László Faragó</i> : La chute de la pédagogie de coalition	66
<i>Imre Sziklai</i> : Les questions de l'éducation nouvelle	77
<i>György Mihály Vajda</i> : Kroupskaia parle aux pédagogues hongrois	88
<i>Tibor Göndör</i> : La lutte contre l'influence de l'idéologie bourgeoise, dans la pédagogie soviétique	98

ORSZÁGOS NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET KIADVÁNYAI

3. sz. *Konsztantinov*: A szovjet pedagógia harminc éve. — Ára 6 Ft.
4. sz. *Bernstein*: A reakciós amerikai élménypedagógia bírálata. — Ára 6 Ft.
5. sz. A Szovjetunió középfokú iskolái. — Ára 10 Ft.
6. sz. *Mjelnjikov*: A tanító munkája az osztatlan és a részben osztott iskolában — Ára 8 Ft.
-

ÚJ NEVELÉS KÖNYVTÁRA

- Kárteszi Ferenc—Erdősi József*: A tér megismerése. Ára 14 Ft.
Újhelyi Sándor: Bevezetés a vegytanba. Ára 12 Ft.
Sz. Szentpál Mária: Gyermektáncok. Ára 14 Ft.
Vermes Miklós: Vegytani kísérletek. Ára 7 Ft.
Móczár László—Haraszty Árpád: Biológiai szertárak felszerelése.
Ára 10 Ft.
-

Az Országos Neveléstudományi Intézet kiadásában

OROSZ—MAGYAR PEDAGÓGIAI SZAKSZÓTÁR

készül. Kérjük a fordítókat, Intézményeket és Szervezeteket, hogy az általuk e szótárba felvételre javasolt orosz szak kifejezéseket, elnevezéseket, fordulatokat magyar megfelelőjükkel együtt szíveskedjenek az ONI címére (Budapest, VIII., Üllői-út 66/c) sürgősen megküldeni, a szótárra vonatkozó esetleges egyéb indítványokkal, kívánságaikkal együtt.

Határidő: 1950. március 31.